



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANGELA RITA CHRISTOFOLO DE MELLO

**UM ESTUDO DO PROGRAMA LETRAÇÃO DE 2004 A 2007:
Dilemas e perspectivas da Alfabetização de Jovens e Adultos em
Mato Grosso**

**CUIABÁ/MT
2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ANGELA RITA CHRISTOFOLO DE MELLO

UM ESTUDO DO PROGRAMA LETRAÇÃO DE 2004 A 2007: Dilemas e perspectivas da Alfabetização de Jovens e Adultos em Mato Grosso

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração: Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar, Linha de Pesquisa: Educação e Linguagens.

Orientadora: Professora Doutora Cancionila Janzkovski Cardoso.

**CUIABÁ/MT
2008**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

M527e Mello, Angela Rita Christofolo de.

Um estudo do programa Letração de 2004 a 2007 : dilemas e perspectivas da alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso / Angela Rita Christofolo de Mello. – 2008.

206 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Cancionila Janzkovski Cardoso.

Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

Bibliografia: p. 196-200.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Alfabetização em Mato Grosso. 3. Programa Letração. 4. Políticas públicas em educação. I. Título.

CDU 374.32/.7(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Carlos Henrique T. de Freitas. CRB-1: 2.234.

Permitida a reprodução parcial ou total desde que citada a fonte.



Universidade
Federal de
Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em
Educação da UFMT

Ângela Rita Christofolo de Mello

Examinador Externo: Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares (UFMG)

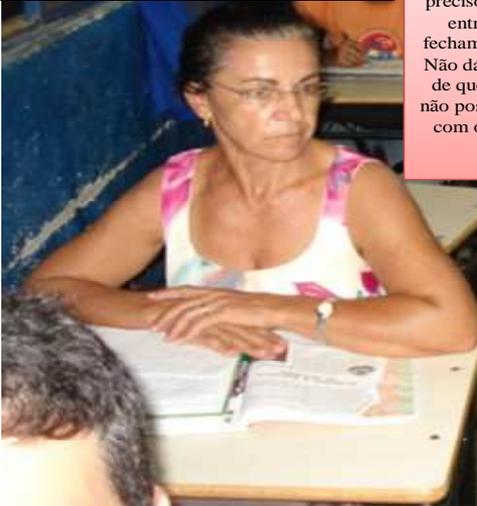
Examinador Interno: Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT)

Suplente: Profa. Dra. Lindalva Maria Novais Garske (UFMT)

Orientadora: Profa. Dra. Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT)

A gente gostaria de poder se envolver mais, mas nós tínhamos uma carga horária na universidade (Filomena)

Tudo começa com um grande envolvimento, como a salvação, há todo um envolvimento principalmente político, mas no meio do caminho as coisas vão se perdendo, se perdendo, não há uma continuidade (Catarina)



[...] em nenhum momento os professores quiseram entrar em uma campanha de alfabetização. Por ter clareza de que mais uma campanha não ia resolver o problema. [...] os alfabetizados não merecem isso não, merecem ter direito de frequentar uma escola, com carteiras, professores bem formados (Cancionila).

Mas, para isso é preciso uma mobilização muito forte entre a sociedade organizada, é preciso um diálogo mais honesto eu diria, entre as esferas de governo, sair dos fechamentos locais e dos interesses locais. Não dá para se trabalhar nesta perspectiva de que cada um faz a sua ação pontual e não possa estabelecer o mínimo de diálogo com outro órgão para que todos possam avançar (Leonir).

[...] Tive clareza que a erradicação do analfabetismo vai se dar aos pouquinhos, junto com o desenvolvimento econômico do estado, do país, de uma sociedade inteira [...] minha frustração não é com a política, não é com a administração, não é com a questão do recurso, estava sobrando recurso, a minha frustração é com a reação muito apática da sociedade em relação a uma coisa tão importante (Máximo).

Eu penso que precisaria haver mais seriedade para uma política de jovens e adultos, eu acho que isso é ponto vital para qualquer programa de alfabetização, mais seriedade, mais continuidade (Ana Arlinda)



[...] o sonho e a ousadia sempre nortearam a nossa proposta tanto na elaboração do material didático, como na própria proposta do LetrAção” (João Henrique).

Esse trabalho eu vejo como um dos trabalhos que inicia e que não tem uma continuidade, porque são programas esporádicos que vem, cada um tem uma cabeça, pensa, mas não pensa naquela pessoa que é analfabeta e que ela não quer mais alfabetização, ela quer outra coisa (Rosa Persona).

Fonte: Educandos do 1º segmento da EJA – Escola Municipal Presidente Costa e Silva de Juara/MT, (2008).

Trabalhar com a EJA é uma lição de vida, a gente aprende muito com eles, é uma vida, a gente sai de lá animada para viver, animada para trabalhar, animada para tudo, por que eles passam isso para a gente, essa vontade, esse desejo de viver, aquele desejo de fazer alguma coisa, aquela luta pela vida, para tudo, isso passa para a gente. Às vezes a gente está querendo desanimar por qualquer dificuldade, a gente se anima vendo o entusiasmo, a esperança deles, as dificuldades deles que geralmente são maiores que a da gente (Alfabetizadora).



Celso Augusto de Mello
Eunice Christofolo de Mello
Domitila Isadora Christofolo de Mello
Lígia Iracema Christofolo de Mello
Esposo e filhas, família adorada, razão de toda a luta, esforço e determinação.

Agradecimento Especial

À Professora Doutora Cancionila Janzkovski Cardoso, pelo carinho com que aceitou me orientar e ao Professor Doutor Antônio Carlos Maximo, por ter acreditado em mim e por ter me encaminhado para outra pessoa tão competente e comprometida com a educação como ele.

Agradecimentos

A todos os sujeitos que colaboraram com este estudo:

Secretário Ajunto:

Prof. Dr. Antonio Carlos Maximo

Consultores e Consultoras:

Profa. Dra. Ana Arlinda de Oliveira,
Profa. Dra. Cancionila Kátia Janzkovski Cardoso,
Profa. MSc. Catarina Maria Castro,
Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro,
Prof. Dr. João Henrique Botteri Negrão,
Prof. MSc. Leonir Amantino Boff,
Profa. MSc. Rosa Maria Jorge Persona.

Atual Coordenador do Programa Brasil Alfabetizado em Mato Grosso

Prof. Luiz Carlos Trovo

Coordenadores Locais e Alfabetizadores do Programa LetrAção em Mato Grosso.

Agradeço também aos Professores Doutores: Leôncio José Gomes Soares, Luiz Augusto Passos e Lindalva Maria Novais Garske que avaliaram este trabalho. Suas contribuições foram de grande valia.

Cleuza Regina Balan Taborda, amiga e companheira de viagem, estudo e trabalho, sempre solidária e pronta para me ajudar em todos os momentos que precisei.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi apresentar o desempenho do Programa Letração no Estado de Mato Grosso, no período de 2004 a 2007. Segundo o Programa, o propósito do governo seria alfabetizar no período de três anos as 224.760 pessoas sem escolarização no Estado. Na busca de bibliografia de fundo para melhor compreender o problema do analfabetismo, recorremos às leituras de Marx e Kosik. Desenvolvemos uma pesquisa com abordagem qualitativa, em que os estudos de André, Gamboa, Bourdieu dentre outros, foram os aportes teóricos. Pretendíamos, por meio de entrevistas direcionadas ao Secretário Adjunto da época e aos consultores que elaboram o projeto e o material didático dos alfabetizadores e alfabetizandos, analisar a estrutura do programa, sua implantação e seu desenvolvimento. Para constatar as dificuldades encontradas entregamos questionários e realizamos entrevistas com alguns alfabetizadores, com o coordenador geral e alguns coordenadores locais. Os dados quantitativos foram conseguidos por meio do levantamento documental, junto à coordenação do Programa Brasil Alfabetizado/Letração em Mato Grosso, na SEDUC. Na fundamentação recorremos aos estudiosos da educação que pesquisam acerca do fenômeno do analfabetismo no Brasil; das abordagens pedagógicas presentes no processo educacional brasileiro; dos conceitos de alfabetização e letramento e dos processos que o ser humano perpassa para aprender a ler e a escrever. No capítulo dois apresentamos os fundamentos contidos no “Programa Letração”. Os quadros com o desempenho quantitativo do Programa no período de 2004 a 2007 estão no capítulo III. No capítulo IV estão às contribuições da equipe executiva, dos coordenadores geral e local e dos alfabetizadores. Como resultado, temos que as metas foram apenas parcialmente atingidas, em especial, pelos seguintes condicionantes: a) quase não houve articulação entre as prefeituras; b) a equipe executiva foi desintegrada logo após o lançamento do Programa e o trabalho de acompanhamento avaliativo interventivo ficou comprometido; c) os alfabetizadores eram, em sua maioria, leigos, e não conseguiram trabalhar a proposta didática que os livros elaborados para o Programa exigiam; d) somando-se, ainda, a estes fatores a ausência de espaço físico e de recursos didáticos. O estudo evidencia que pensar em acabar com o analfabetismo está além da implementação de políticas pontuais que se caracterizam como campanhas. Baixar o percentual de jovens e adultos sem escolarização é um desafio complexo, que exige procedimentos distintos: garantir o acesso e o sucesso escolar de crianças e adolescentes e incluir a alfabetização de jovens e adultos como sendo a primeira etapa do Ensino Fundamental em cursos regulares e específicos para o segmento da EJA.

Palavras Chaves: Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização em Mato Grosso, Programa Letração, Políticas Públicas em Educação.

ABSTRACT

The aim of this research was to present Letração Program performance in Mato Grosso State in period from 2004 to 2007 year. According to the program, the government's aim would be to become literate 224 760 people from this state in a period of three years. For better understanding the problem of illiteracy we used as background of this research Marx and Kosik bibliographies. We developed a search with a qualitative approach in which the theoretical contributions were the studies of Andrew, Gamboa, Bordieu among others. We wanted to examine the structure, the implantation and the development of the program through directed interviews. So we interviewed the assistant secretary in the epoch and the consultants who elaborated the project and the educational materials for teachers and students. We gave questionnaires for some teachers and did interviews with them to verify eventually difficulties found in their work. We did the same with the general coordinator and some local coordinators, too. The quantitative dates were gotten through a documentary search in SEDUC together the coordinator of the Brasil Alfabetizado Letração Program in Mato Grosso State. As background to our research we make use of works from professors that are searching about Brazilian illiteracy phenomenon, from teaching approaches in Brazilian educational process, from literacy concepts about human being writing and learning process. In chapter II we present the bases contained in Letração Program. The tables with the quantitative performance of the program from 2004 to 2007 period are in the chapter III. In chapter IV there are the contributions of the executive team, of general and local coordinators and literacy teachers. As a result, we have targets that are only partially achieved, in particular, the following conditions: a) there were not almost articulation among mayoralties; b) shortly after the beginning of the program the executive team was disintegrated and the mediative evaluative follow up work was prejudiced ; c) the most of the teachers were not graduated and they couldn't work according to didactic proposal that the books elaborated for the program have required; d) it can be also added to these factors the absence of physical space and teaching resources. This study shows that thinking of illiteracy is beyond the implementation of punctual politics that are characterized as campaigns. Reducing the percentage of young people and adults without schooling is a complex challenge that requires separate procedures: ensuring access and educational success of children and teenagers and inclusion of the young and adult people literacy as the first stage of elementary school in regular and specific courses for EJA segment.

Keywords: Education, Youth and Adult People, Literacy in Mato Grosso, Program Letração.

LISTA DE QUADROS

INTRODUÇÃO:	21
Quadro nº 01: Os sujeitos da pesquisa	
CAPÍTULO II:	
Quadro nº 02: Dados da população não alfabetizada	58
Quadro nº 03: População não alfabetizada por faixa etária	
CAPÍTULO III:	
Quadro nº 04: Desempenho do Programa Letração na I Etapa realizada no período de outubro de 2004 a março de 2005 em 71 municípios do Estado de Mato Grosso	78
Quadro nº 05: Desempenho do Programa Letração na II Etapa realizada no período de maio a outubro de 2005 em 04 municípios do Estado de Mato Grosso	82
Quadro nº 06: Desempenho do Programa Letração na Etapa Intermediária realizada no período de agosto a dezembro de 2005 em 79 municípios do Estado de Mato Grosso	82
Quadro nº 07: Desempenho do Programa Letração na III Etapa realizada no período de março a setembro de 2006 em 102 municípios do Estado de Mato Grosso	85
Quadro nº 08: Desempenho do Programa Letração na IV Etapa realizada no período de novembro de 2006 a abril de 2007 em 56 municípios do Estado de Mato Grosso	88
Quadro nº 09: Desempenho do Programa Letração de todas as Etapas realizadas no período de 2004 a 2007 em 114 municípios do Estado de Mato Grosso	90

LISTA DOS APÊNDICES

1 Roteiro de entrevista realizada com o Secretário Adjunto de políticas públicas da SEDUC na época em que o Programa LetrAção foi pensado e lançado.	203
2 Roteiro de entrevista realizada com os consultores do Programa LetrAção.	204
3 Roteiro de entrevista realizada com o atual coordenador geral do Programa Brasil Alfabetizado/LetrAção em Mato Grosso.	205
4 Roteiro de entrevista realizada com os coordenadores locais do Programa LetrAção.	206
5 Roteiro de questionário que foi entregue aos alfabetizadores e de entrevistas que foram realizadas com alguns professores.	207

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ADUFMAT** Associação dos Docentes da Universidade Federal de Mato Grosso
- AJA** Alfabetização de Jovens e Adultos
- ALFA** Projeto de Alfabetização de Adulto
- CBA** Ciclo Básico de Aprendizagem
- CEAA** Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEB/CNE** Conselho Nacional de Educação
- CEE** Conselho Estadual de Educação
- CEFAPRO** Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação
- CEJA** Centro de Educação de Jovens e Adultos
- CONFINTEA** Conferencia de Educação de Adulto
- CONSED** Conselho de Secretários Estaduais de Educação
- CUT** Central Única dos Trabalhadores
- Dr.** Doutor
- Dra.** Doutora
- EJA** Educação de Jovens e Adultos
- FNDE** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FPDJA** Fórum Permanente de Debates da Educação e Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso
- FUNDEF** Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental.
- IBGE** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDH** Índice de Desenvolvimento Humano
- LDB** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** Ministério de Educação
- MOBRAL** Movimento Brasileiro de Alfabetização
- MOVA** Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
- MSC** Mestre
- SEDUC** Secretaria de Estado de Educação
- MT** Mato Grosso
- ONGs** Organizações não Governamentais
- ONU** Organização das Nações Unidas
- PCNs** Parâmetros Curriculares Nacionais

PEE Plano Estadual de Educação

PNAD Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio

PNE Plano Nacional de Educação

Prof. Professor

Profa. Professora

RAAAB Rede de Apoio a Ação Alfabetizadora no Brasil

SAEB Sistema Avaliação da Educação Básica

SECADE Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SINTEP Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso

SMEs Secretarias Municipais de Educação

TICs Tecnologias de Informação e Comunicação

UFMT Universidade Federal de Mato Grosso

UNDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais

UNEMAT Universidade Estadual de Mato Grosso

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIC Universidade de Cuiabá

UNISELVA Fundação de Apoio e Desenvolvimento da Universidade Federal de Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
O Estudo do Programa LetrAção: justificativa, contextualização e problematização	15
Considerações metodológicas	19
Os sujeitos da pesquisa	20
A caminhada da pesquisa	25
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	28
1.1 Reflexões acerca do processo de alfabetização no Brasil	28
1.2 As políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: direitos ou privações	29
1.3 As propostas atuais da Educação de Jovens e Adultos: algumas reflexões	34
1.4 A trajetória educacional brasileira e sua influência no processo de alfabetização: abordagens e tendências	41
1.5 Alfabetização e letramento: algumas considerações	46
1.6 O sistema de escrita: As fases do processo de aquisição da língua escrita	49
1.6.1 Nível pré-silábico: Escrever como produção formalmente regulada para criar escritas diferenciadas	51
1.6.2 Nível silábico: Escrever como produção controlada pela segmentação silábica da palavra	51
1.6.3 Nível silábico-alfabético: Escrever como produção controlada pela segmentação alfabética da palavra	52
1.6.4 Nível alfabético: Escrever como produção controlada pela segmentação alfabética exaustiva da palavra	52
CAPÍTULO II – OS FUNDAMENTOS DO PROGRAMA LetrAção	55
2.1 O Projeto do Programa LetrAção: Sua concepção e seu nascimento	56
2.2 A abrangência do Programa LetrAção	57
2.3 Os fundamentos do Programa LetrAção	59
2.4 A viabilidade do Programa LetrAção para Mato Grosso	64
2.4.1 Alguns pressupostos	64
2.4.2 A concepção de alfabetismo e de seu processo	64
2.4.3. A concepção e a caracterização dos alfabetizadores	66
2.4.4 A concepção e a caracterização dos alfabetizadores	67
2.5 Objetivos do Programa LetrAção	68
2.6 As metas do Programa LetrAção segundo os consultores	68
2.7 Os princípios políticos e pedagógicos explicitados pelos consultores	69
2.7.1 Os princípios políticos do Programa pensado pelos consultores	69

2.7.2 Os princípios pedagógicos do Programa, segundo o entendimento dos consultores	70
2.8 População a ser atendida, definida pelos consultores do Programa	70
2.9 Organização administrativa e pedagógica elaborada pelos consultores	70
2.9.1 Organização administrativa	71
2.9.2 Organização pedagógica do curso descrita pelos consultores	73
2.10 A metodologia da avaliação definida pelos consultores	74
2.11 Recursos materiais garantidos no projeto pelos consultores	75
2.12 O cronograma pensado pelos consultores	76
2.13 Referenciais utilizados pelos autores para a elaboração do projeto do Programa Letração	76
CAPÍTULO III – PROGRAMA LETRAÇÃO: DESEMPENHO QUANTITATIVO NO PERÍODO DE 2004 A 2007	78
3.1 Os municípios que foram contemplados pelo Programa Letração no período de 2004 a 2007	78
CAPÍTULO IV – PROGRAMA LETRAÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DA EQUIPE EXECUTIVA, DOS COORDENADORES E DOS ALFABETIZADORES	92
4.1 A gênese do Programa Letração em Mato Grosso: A fala do Secretário Adjunto	93
4.2 O trabalho da comissão executiva do Programa Letração: As contribuições dos consultores e consultoras	103
4.3 As contribuições dos coordenadores do Programa Letração	149
4.3.1 A fala do atual Coordenador Geral do Programa Brasil Alfabetizado/Letração em Mato Grosso	149
4.3.2 As falas dos coordenadores locais	156
4.4 Os alfabetizadores do Programa Letração: Formação, condições de trabalho, dificuldades de cadastramento e evasão	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
O DESEMPENHO DO PROGRAMA LETRAÇÃO NO PERÍODO DE 2004 A 2007: Dilemas e perspectivas da Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso...	190
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICES	201
Roteiro de entrevista realizada com o Secretário Adjunto da época em que o Programa Letração foi pensado para o Estado de Mato Grosso	202
Roteiro de entrevista realizada com a equipe de consultores(as) que elaboram o projeto e os livros para o Programa Letração	203
Roteiro de entrevista realizada com o atual coordenador geral do Programa Brasil Alfabetizado em Mato Grosso	204
Roteiro de entrevista realizada com os coordenadores locais do Programa Brasil Alfabetizado/Letração	205
Roteiro do questionário que foi entregue para os alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado/Letração	206

INTRODUÇÃO

O Estudo do Programa LetrAção: Justificativa, contextualização e problematização

Diante do acelerado desenvolvimento científico e tecnológico que abrange todos os espaços sociais, ser analfabeto em pleno século XXI, significa permanecer excluído de um direito legítimo de participação em todos os âmbitos da sociedade. No entanto, apesar dos considerados avanços educacionais, segundo informações contidas nos fundamentos do Programa LetrAção, no Brasil “persistem os altos índices de analfabetismo, denunciando a injustiça social e a pouca eficiência dos projetos educacionais” (LetrAção e seus Fundamentos, 2004, p. 11).

Dentre as políticas educacionais desenvolvidas no Estado de Mato Grosso, na área de Alfabetização, destacou-se o Programa LetrAção, com uma intervenção político-educacional, que junto com o governo federal promoveu uma ampla mobilização para a realização de ações de erradicação do analfabetismo no país. Lançado em 2004 o Programa tinha como meta alfabetizar os mais de duzentos mil mato-grossenses analfabetos, acima de quatorze anos, em todo o Estado, nos três anos subsequentes. Além de estabelecer parcerias com o Ministério da Educação e Cultura, o Programa contava com a colaboração das Prefeituras Municipais do Estado de Mato Grosso, das Instituições de Ensino Superior, dos Sindicatos e das entidades governamentais e não governamentais.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2000), somam-se no Brasil 16 milhões de jovens e adultos analfabetos. Destes duzentos e vinte e quatro mil, setecentos e sessenta (224.760) estão no Estado de Mato Grosso e aproximadamente 70% da população com mais de quinze anos não concluiu o Ensino Fundamental. Esta realidade é observável em todos os municípios do Estado. Em relação ao município de Juara, por exemplo, dos aproximadamente vinte e dois mil eleitores, mais de 80% são analfabetos ou têm em média de um a três anos de escolarização.¹ No ano de 2006 a Assessoria Pedagógica de Juara nos informou que em 2003, um mil, cento e cinquenta e cinco (1.155) pessoas foram cadastradas no Programa. Porém, em 2004 quando o Programa foi lançado apenas trezentos e setenta e um (371) alfabetizandos foram cadastrados e destes, duzentos e oitenta e dois (282) alunos concluíram o curso em março de 2005. Em 2006 foram cadastrados cento e sessenta (160) alunos e segundo dados fornecidos pela assessora

¹Dados fornecidos pela Assessoria Pedagógica de Juara, em 10/2006, com base no cadastramento realizado em 2005 pela SEDUC, no dia do referendo acerca do desarmamento nacional.

pedagógica, todos concluíram o curso em setembro de 2006. Em outubro de 2006 o Programa cadastrou cento e vinte e oito (128) alfabetizandos e desta quantia concluíram em abril de 2007, cento e oito (108) alunos. No final de 2007 haviam sido cadastrados no município de Juara novecentos e vinte e um (921) alfabetizandos, deste total, setecentos e quarenta e três (743) concluíram o curso. Um número expressivamente baixo, se relacionado ao percentual de sem escolarização existente no município.

Na busca de bibliografia de fundo para melhor compreender o referido problema, recorremos a leituras de Karl Marx em “Contribuição à Crítica da Economia Política” (1983) e Karel Kosik “Dialética do Concreto” (1995) dentre outros. Por meio delas foi possível perceber aspectos que não estavam contemplados na nossa primeira aproximação com o objeto.

Para estudar o fenômeno do analfabetismo no Brasil e especificamente no Estado de Mato Grosso, percebemos que seria possível recorrer a uma citação de Marx (1983) em que ele afirma que o “melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva”. Marx mostra que para estudar um problema dessa natureza é preciso iluminá-lo com uma teoria, porém a partir de dados empíricos, no campo da investigação prática. Segundo ele o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. “É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto o ponto de partida da observação imediata e da representação” (1983, p. 219).

Neste sentido, para estudar o Programa Letramento no período de 2004 a 2007, foi preciso considerar toda a sua estrutura, a começar pelo seu nascimento, analisando por que e para que ele foi idealizado. Compreender qual a sua concepção, seus fundamentos, sua abrangência e viabilidade. Verificar qual a intencionalidade dos consultores e das consultoras que participaram da elaboração do projeto e do material didático disponibilizado para os alfabetizadores e alfabetizandos. Investigar quem foram os Alfabetizadores do Programa e qual a formação que possuíam e que foi oferecida a eles. Identificar quais as condições de trabalho, as dificuldades de cadastramento e as possíveis causas da evasão. Enfim, recorrer ao método dialético para compreender a estrutura e o contexto do Programa.

Segundo Gamboa (1991, p. 144) esta alternativa teórico-metodológica refere-se às categorias em que “o concreto, a inter-relação universal, a transformação quantidade/qualidade, a interação todo-partes, explicação-compreensão, análise-síntese” são recursos que se recorre para buscar a compreensão do objeto como produto de múltiplas determinações para que, só assim, possa ser interpretado. O conhecimento desta realidade

consiste em “um processo de concretização que procede das partes para o todo e do todo para as partes, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade” (Kosik 1976, p. 37).

O todo, na forma como aparece no espírito como todo-de-pensamento, é um produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível, de um modo que difere da apropriação desse mundo pela arte, pela religião, pelo espírito prático. Antes como depois, o objeto real conserva a sua independência fora do espírito; e isso durante o tempo em que o espírito tiver uma atividade meramente especulativa, meramente teórica (MARX, 1983, p. 219). Ou seja, a realidade não é o que aparenta ser. “A realidade é a unidade do fenômeno, e o fenômeno tanto quanto a essência pode ser tão irreal quanto à essência, no caso em que se apresentem isolados e, em tal isolamento, sejam considerados como a única ou ‘autêntica realidade’” (Kosik, 1976, p. 16).

Kosik (1976, p. 28) lembra que:

Para nos aproximarmos da coisa e da sua estrutura e encontrar uma via de acesso para ela, temos de nos distanciar delas. É sabido como é cansativo elaborar cientificamente os acontecimentos contemporâneos, enquanto a análise dos acontecimentos passados é relativamente mais fácil por que a própria realidade já se incumbiu de fazer uma certa eliminação e “crítica”.

Esse distanciamento, não significa que o pesquisador deva manter uma postura neutra frente ao fato estudado. A ciência em uma perspectiva dialética e crítica entende que a neutralidade é utópica, uma vez que a escolha do objeto de estudo já é por si, carregada de sentido para o pesquisador. O que Kosik chama a atenção é para a necessidade de o pesquisador se livrar de todos os preconceitos que muitas vezes, por vivenciar “a coisa em si”, impedem de compreendê-la. “Não é possível compreender imediatamente a estrutura da coisa ou a coisa em si mediante a contemplação ou a mera reflexão, mas sim mediante uma determinada atividade” (KOSIK, 1976, p. 28). Estas atividades são os vários aspectos ou modos de apropriação do mundo pelos homens.

Kosik (1976, p. 35) explica que “a realidade é interpretada não mediante a redução a algo diverso de si mesmo, mas explicando-a com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração das suas fases, dos movimentos do seu movimento”. Foi com base na própria realidade diretamente ligada ao contexto vivenciado que pensamos em fazer um estudo do referido Programa. Como professora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Pólo de Juara/MT (CEFAPRO), atuando na Área de Alfabetização, tivemos a oportunidade de participar do lançamento do Programa Letração em agosto de 2004 e de uma formação de três dias que foi oferecida para os professores

formadores, que atuavam na Área de Alfabetização nos CEFAPROs. Em outubro do mesmo ano, por meio de um curso de quarenta (40) horas, apresentamos os fundamentos teóricos e metodológicos do Programa para os vinte e oito (28) alfabetizadores cadastrados para trabalharem no pólo de Juara/MT.

No entanto, após aproximadamente dois anos de implantação parece que o número de sujeitos que ainda não sabem ler e escrever é significativo. Fazemos tal inferência com base no contexto que foi observado quando trabalhamos no cadastramento realizado em 2005 pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), no dia do Referendo acerca do “Desarmamento Nacional”. Nesta oportunidade deparamos com jovens eleitores que nunca foram para a escola. Diante da pergunta, porque não estavam estudando, respondiam: “Já passei da idade”; ou indagavam: “Ainda posso ir para a escola?” “Escola não é só para as crianças?” “Onde tem escola para a gente que já passou da idade?” “Não posso, preciso trabalhar”, ou ainda “Estudar para que?” “Escola não serve para nada”.

Na mesma ocasião, observamos ainda, que a maioria das jovens sem escolarização já são mães. Os jovens fumam, os homens e muitas mulheres que chegaram às sete horas para votarem estavam alcoolizados. Estas situações evidenciam que o analfabetismo realmente está associado ao “baixo índice de desenvolvimento humano (IDH), apresentado em nosso Estado”, conforme afirma o Programa Letração e seus Fundamentos, (2004, p. 7). Constatamos também que as pessoas sentem vergonha e receio em dizer que são analfabetas. Alguns eleitores se negaram a dar informação, respondendo que “não tínhamos nada a ver com a vida deles”, e reforçaram: “estamos aqui apenas para votar”. “Votar para que o Brasil continue armado”. Foi surpreendente ouvir destes eleitores a afirmação de que “não conheciam o Programa Letração”.

Na última eleição trabalhamos como primeira mesária e revivemos à mesma situação, tanto no primeiro, como no segundo turno. Surgiram então indagações, como por exemplo: Onde ficam estes trabalhadores que só aparecem no dia da eleição? O que é preciso ser feito para potencializar e ampliar o exercício de cidadania de centenas de brasileiros expropriados de seus vários direitos, dentre eles, os direitos educacionais? Como considerar o resultado de uma eleição um processo democrático, onde mais de 80% dos eleitores são analfabetos ou mal sabem assinar o próprio nome? Aqueles que conseguem manipular a urna sem anular o voto levam as “colinhas” e não dão conta nem mesmo de associar o número ao seu candidato.

Kosik (1976) afirma que a dialética trata da “coisa em si”, mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para se chegar a sua compreensão é necessário relacionar as estruturas em um movimento dialético que vai das partes para o todo e vice-

versa. O autor explica que o fenômeno não dá conta de chegar à essência do problema e solucioná-lo, porém ele é necessário para se iniciar o trabalho. “No trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o indivíduo ‘em situação’ cria suas próprias representações das coisas e elaboração da realidade” (KOSIK, 1976, p. 15).

“Todavia, “a existência real” e as formas fenomênicas da realidade – que se reproduzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada práxis histórica, como conjunto de representações ou categorias do “pensamento comum” (que apenas por “hábito bárbaro” são consideradas conceitos) – são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com a *lei* do fenômeno, com a *estrutura* da coisa e, portanto, com o seu núcleo interno *essencial* e o seu conceito correspondente. (KOSIK, 1976, p. 14).

Por este motivo, explica Kosik (1976, p. 14) “Marx pode escrever que aqueles que efetivamente determinam as condições sociais se sentem à vontade, qual peixe n’água, no mundo das formas fenomênicas desligadas da sua conexão interna e absolutamente incompreensíveis em tal isolamento”.

Considerações Metodológicas

Foi nesta linha de raciocínio que nos dispomos a lançar um olhar crítico acerca do desempenho do Programa LetrAção no período de 2004 a 2007, uma vez que o propósito do governo, segundo o programa, seria “alfabetizar um expressivo número de mato-grossenses que se encontrava à margem dos padrões mínimos de participação na vida social, política e econômica do nosso país” (Programa LetrAção e seus fundamentos, 2004, p. 7).

Para isto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, que se valeu de observações, entrevistas, levantamento documental e *survey*. Segundo André (1995) e Bogdan & Biklen (1994) a pesquisa qualitativa tem como características básicas o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial do pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Contudo, entendemos que os dados quantitativos seriam indispensáveis na análise qualitativa. Conforme afirma Santos (2002, p. 51), “os métodos quantitativos e qualitativos não são incompatíveis, pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem em contradição epistemológica”. Tal afirmação é reforçada por (Cook e Recharad 1979, p. 26 apud Santos 2002, p. 52), para estes autores “os

vazios de um paradigma são as virtudes do outro, um vínculo tão vital e necessário como é a luz em relação à escuridão”.

Os pesquisadores sociais compreenderam que a tese da incompatibilidade simplesmente estava errada e que as diferenças paradigmáticas não requeriam necessariamente um conflito paradigmático explica Santos (2002). “Viram igualmente que o método científico quantitativo, pela grande eficácia que já tivera nas ciências naturais, não podia ser esquecido na pesquisa dos problemas humanos” (GAGE 1989 apud SANTOS, p. 46/47). A pesquisa dialética permite a inter-relação entre quantidade e qualidade, valoriza tanto o aspecto social como o histórico e, mesmo aceitando que o homem é determinado pelo contexto histórico, acredita que como sujeito pode criar e transformar a realidade social. Entendemos então, que para se ter uma análise mais abrangente, ou seja, poder apresentar o desempenho do Programa Letração no Estado de Mato Grosso no período de 2004 a 2007, necessariamente seria preciso recorrer também aos dados quantitativos.

Os sujeitos da pesquisa

Com base nestes princípios pretendíamos por meio de entrevistas direcionadas ao Secretário-Adjunto² da época, aos autores³ que escreveram o projeto e elaboraram o material didático disponibilizado para os alfabetizadores e alfabetizandos obter informações que pudessem viabilizar reflexões acerca da estrutura, concepção e intencionalidade da proposta pedagógica do Programa Letração. Entrevistamos também o atual coordenador geral do Programa de Mato Grosso, dois coordenadores locais do município de Juara/MT e uma amostra de dez professores⁴. Coletamos ainda, dados de mais cinquenta alfabetizadores por meio do instrumento questionário⁵. O quadro abaixo sintetiza a participação das diferentes pessoas nessa pesquisa:

²Prof. Dr. Antonio Carlos Maximo Secretario de Políticas Públicas.

³No livro “O Projeto Letração e seus Fundamentos constam como autores: Profa. Esp. Alaídes Alves Mendieta, Profa. Dra. Ana Arlinda de Oliveira, Profa. Esp. Aparecida Maria de Paula Barbosa da Silva, Profa. Dra. Cancionila Kátia Jankovski Cardoso, Profa. MSc. Catarina Maria Castro, Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro, Prof. Dr. João Henrique Botteri Negrão, Prof. MSc. Leonir Amantino Boff, Prof. MSc. Marcos Rogério Neves, Prof^a. MSc. Rosa Maria Jorge Persona e Profa. Esp. Sônia Regina de Souza Neves. Neste trabalho, entrevistamos apenas os sete consultores desta equipe executiva: Profas. Dras. Ana Arlinda, Cancionila e Filomena. Profas. MSc. Catarina e Rosa , Prof. Dr. João e Prof. MSc. Leonir.

⁴ Os dez professores entrevistados eram, em sua maioria, leigos e sem experiências em alfabetização; apenas uma professora tinha magistério e já havia trabalhado no Projeto ALFA.

⁵ Os dados coletados mostraram que aproximadamente 90% dos alfabetizadores não possuíam nem formação e nem experiência em EJA.

Quadro N° 01: Os Sujeitos da pesquisa:

SUJEITOS	N° DE PARTICIPANTES
Secretário Adjunto de Políticas Públicas	01
Consultores do Programa	07
Atual Coordenador Geral do Programa Letração	01
Coordenadores locais entrevistados	02
Alfabetizadores que foram entrevistados	10
Alfabetizadores de 40 municípios do Estado que responderam o questionário	50
Total de sujeitos que colaboraram com o estudo	71

A entrevista é apontada por Bourdieu (1997) como principal recurso metodológico e enquanto técnica de obtenção de informações. O autor destaca a importância de compreendê-la como uma relação social. Por meio da qual o entrevistador busca obter informações dos entrevistados, dentro de uma objetividade e clareza necessárias à apreensão de informações acerca do comportamento e da consciência dos atores envolvidos. “(...) não existe maneira mais realista de explorar a relação de comunicação na sua generalidade que a de se ater aos problemas sem separá-los da prática e teoria. Isto implica numa estreita interação entre o pesquisador e o seu objeto de estudo” (Bourdieu, 1997, p. 603).

Segundo Bourdieu (1997) no desenvolvimento da entrevista o pesquisador deve ter a percepção necessária para captar os elementos implícitos na fala do entrevistado e buscar compreender as distorções possíveis, tendo claro que:

Por mais que a investigação científica exclua qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas; acontece, entretanto, que nesses assuntos não se pode confiar somente na boa vontade, porque todo tipo de distorções deve ser reconhecido e dominado; e isso na própria realização de uma prática que pode ser refletida e metódica, sem ser a aplicação de um método ou a colocação em prática de uma reflexão teórica. (BOURDIEU, 1997 P. 694).

A fim de coletar dados que possibilitassem discorrer sobre as dificuldades e os impactos no período de 2004 a 2007 no Estado de Mato Grosso, organizamos um questionário que foi entregue a uma amostra de 50 alfabetizadores que atuaram no programa, em 40 municípios do Estado de Mato Grosso. Este mesmo questionário foi utilizado como roteiro para entrevistar 10 alfabetizadores no município de Juara/MT. As entrevistas foram realizadas com o objetivo de confirmar/ampliar os dados obtidos por meio dos questionários.

Segundo Gil (1999, p.70) apud Ribeiro (2005, p. 58) o Levantamento ou *Survey* caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer.

Basicamente, procede-se à solicitação e informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as informações correspondentes dos dados coletados.

Para Gil (1999) apud Ribeiro (2005) a coleta se caracteriza em questionar diretamente as pessoas ou instituições as quais deseja-se conhecer. Na maioria dos levantamentos não são pesquisados todos os membros da população a ser estudada, a medida geralmente tomada é selecionar uma amostra significativa do universo por meio de procedimentos estatísticos, sendo que as conclusões obtidas da amostra são projetadas para a totalidade do universo, levando em consideração a margem de erro. Quando o levantamento é feito com todo o universo é denominado de censo.

As principais vantagens dos levantamentos de acordo com Gil (1999) apud Ribeiro (2005) são economia e rapidez na obtenção de grande quantidade de dados em curto espaço de tempo e a quantificação dos dados em tabelas possibilitando a sua análise estatística e margem de erro dos resultados obtidos. Já as desvantagens consistem na limitada apreensão do processo de mudança já que os resultados fornecem uma visão estática do fenômeno estudado, uma fotografia do momento, além da pouca profundidade no estudo da estrutura dos processos sociais, sobretudo por fatores interpessoais e institucionais.

Assim, para uma análise mais abrangente estudamos o projeto e analisamos o processo de produção e alguns usos que foram feitos dos livros elaborados para o Programa. Os dados quantitativos que possibilitaram apresentar o desempenho do programa no período de 2004 a 2007 foram conseguidos junto à coordenação do Programa Brasil Alfabetizado/Letração na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

A coleta de dados “Documental” segundo Ribeiro (2005) é uma técnica que se fundamenta no levantamento de documentos, escritos ou não, de primeira mão, isto é, que ainda não foram manipulados ou utilizados para embasamento de outra pesquisa. São denominados de fontes primárias de acordo com Oliveira (2003).

Ribeiro (2005) menciona que Marconi e Lakatos (1990) classificam as fontes de documentos em arquivos públicos, particulares e fontes estatísticas. Nos arquivos públicos encontram-se documentos que podem ser municipais, estaduais ou federal. Contêm leis, publicações parlamentares, anuários, projetos, relatórios, documentos oriundos de cartórios como certidão de casamento, nascimentos, hipotecas, etc. Nos arquivos particulares há documentos como diários, autobiografias, correspondências, atas e outros registros de origem particular. Podem ser oriundos de igrejas, partidos políticos, organizações não governamentais, bancos, etc. Nas fontes estatísticas a coleta e a elaboração dos dados estão a

cargos de órgãos particulares e oficiais entre eles: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Instituto Brasileiro de Opinião Pública, Departamentos Estaduais de Estatísticas, Conselho Federal de Contabilidade e outros relacionados.

A observação participante também foi um recurso técnico utilizado. Em dois momentos distintos, ajudamos a elaborar o planejamento do curso que ministramos para aproximadamente setenta alfabetizadores que atuaram no Programa. Sendo que o curso oferecido para os alfabetizadores no primeiro momento deu-se em outubro de 2004 no CEFAPRO de Juara/MT, em que trabalhamos com vinte e oito alfabetizadores e dois coordenadores locais. Após o curso, acompanhamos durante a Primeira Etapa, aproximadamente seis meses, o trabalho dos coordenadores locais e dos alfabetizadores. Neste acompanhamento, visitávamos as turmas, conversávamos com os alunos e com os professores, ouvíamos as suas dificuldades e necessidades, além de observarmos o contexto como um todo. Na Segunda Etapa o CEFAPRO deixou de realizar esse trabalho e de acompanhar o Programa, ficando sob a responsabilidade da Assessora Pedagógica, isso em relação ao município de Juara.

O segundo momento aconteceu no final de 2007. Em outubro ajudamos a elaborar o planejamento para três dias de curso e no período de 10 a 12 de dezembro de 2007 em Cuiabá, ministramos o curso para aproximadamente quarenta alfabetizadores de quarenta municípios de Mato Grosso. Foi nesta oportunidade que conseguimos distribuir os questionários para os alfabetizadores que já haviam atuado no Programa em etapas anteriores e que estavam novamente fazendo o curso para assumirem novas turmas de alfabetizando. Durante os três dias de curso, aproveitamos os momentos de intervalos para entregar e recolher os questionários. Conseguimos coletar uma amostra de cinquenta questionários respondidos. Nesta ocasião tivemos a oportunidade de ouvir vários depoimentos dos alfabetizadores. Durante o curso os professores falaram de suas realidades, dos problemas vivenciados para cadastrar os alfabetizandos, conseguir espaço para realizar o trabalho, da falta de apoio das prefeituras, da dificuldade de convencer os mais idosos que ainda é possível aprender a ler e a escrever. Falaram também, da dificuldade de ensinar os jovens junto com os mais idosos. A maioria dos professores demonstrou ainda uma insatisfação muito grande em relação ao valor pago a eles, mensalmente, pelo MEC.

Minayo (2007) fala que a “Observação Participante” pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. A autora explica que dada a sua importância alguns estudiosos a consideram não apenas uma estratégia das técnicas de

pesquisa, mas como um método que, em si mesmo, permite compreender melhor a realidade do caso estudado.

Segundo Minayo (2007) a observação participante é definida como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, com a finalidade de colher dados e compreender o contexto sob sua observação, e sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente.

A observação participante é fundamentada na idéia que todo pesquisador social tem de concernentizar o espaço comunitário de onde provém como sendo uma necessidade aprender a se colocar no lugar do outro. Isso porque no trabalho qualitativo a proximidade com os sujeitos da pesquisa é uma virtude e uma necessidade, argumenta Minayo (2007).

Minayo (2007) acrescenta ainda que a atividade de observação permite ao pesquisador ficar mais livre de prejulgamentos uma vez que não o torna prisioneiro de um instrumento rígido de coleta de dados. Na medida em que convive com o grupo, o observador pode retirar de seu roteiro questões que percebe serem irrelevantes do ponto de vista dos interlocutores e também aprender aspectos que vão surgindo aos poucos, situação impossível para um pesquisador que se limita ao questionário fechado e antecipadamente padronizado. Para Minayo (2007) a observação participante ajuda a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observada.

A autora explica que o principal instrumento de trabalho de observação é o diário de campo no qual o pesquisador escreve todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades.

Malinowski (1984) apud Minayo (2007) valoriza o processo de observação direta e o distingue dos outros momentos do trabalho de campo porque para ele “Toda a estrutura de uma sociedade encontra-se incorporada no mais evasivo de todos os materiais: o ser humano” (MALINOWSKI, 1984, p. 40). Minayo (2007) conta que este mesmo autor faz duras críticas às modalidades de pesquisa social que explicam a realidade vivida apenas “aprendendo” um nível dessa realidade por meio de *surveys*. Para Malinowski esse tipo de instrumento possibilita perceber apenas o esqueleto da sociedade, mas não a vida que pulsa, porque no caso do *surveys* o pesquisador está longe do lugar onde a vida acontece. Esse mesmo autor acrescenta ainda que: “Há uma série de fenômenos de grande importância que não podem ser

registrados por meio de perguntas ou em documentos quantitativos, mas devem ser observados *in loco*, na situação concreta em que acontecem” (Minayo, 2007, p. 72).

A Caminhada da pesquisa

Com o objetivo de estudar a política de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso no período compreendido entre 2004 a 2007 realizamos esta pesquisa. Para isto, num primeiro momento, buscamos aprofundar o estudo da literatura brasileira que discutisse a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Estado de Mato Grosso, com a intenção de ampliar informações acerca do fenômeno do analfabetismo no Brasil.

Neste propósito, organizamos o trabalho em quatro capítulos, acrescidos das considerações finais e das referências bibliográficas. No capítulo I, abordamos de forma sucinta os programas e políticas voltadas a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, com reflexões das propostas atuais. Na seqüência, apresentamos as tendências pedagógicas que fizeram e ainda fazem parte do processo educacional Brasileiro e da Alfabetização, em que discorreremos acerca das concepções teóricas interacionista, sociointeracionista e dialética. Algumas considerações acerca do processo de Alfabetização e do conceito de letramento, segundo Magda Soares, bem como o sistema de escrita e as fases do processo de aquisição da língua escrita segundo Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, também foram explanadas.

O projeto elaborado para o desenvolvimento do Programa Letração, apresentando o contexto histórico em que foi pensado, justificando a sua criação, sua concepção, seus fundamentos, sua abrangência e viabilidade para o Estado de Mato Grosso foi descrito no capítulo II.

Os dados quantitativos em que demonstramos os quadros com o desempenho do Programa nas V Etapas, que foram realizadas no período de agosto de 2004 a dezembro de 2007, por municípios, estão no capítulo III. Lembramos que a meta inicial seria oferecer no período de três anos, VI Etapas de cadastramento e de alfabetização, porém, apenas V etapas foram realizadas, considerando uma intermediária.

No capítulo IV apresentamos as considerações acerca do desempenho do Programa Letração segundo a fala do Professor Dr. Antonio Carlos Máximo. Constaram também as contribuições das autoras: Profa. Dra. Ana Arlinda de Oliveira, Profa. Dra. Cancionila Kátia Janzkovski Cardoso, Profa. MSc. Catarina Maria Garcia Castro, Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro, Profa. MSc. Rosa Maria Jorge Persona e dos autores Prof. Dr. João Henrique Boteri Negrão e Prof. MSc. Leonir Amantino Boff, profissionais, consultoras e

consultores que participaram da elaboração do projeto e do material didático, conforme a sua estrutura e concepção. As considerações do atual coordenador geral do Programa Brasil Alfabetizado em Mato Grosso, Luiz Carlos Trovo e de dois coordenadores locais, acerca do Programa também foram contempladas neste capítulo. Constam ainda as contribuições de uma amostra de sessenta alfabetizadores de quarenta municípios do Estado de Mato Grosso. Eles falam da sua formação, condições de trabalho, dificuldades de constituição das turmas, evasão, livros e material didático, etc.

Os dilemas e as perspectivas da Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso foram apresentados nas considerações finais desta dissertação. O resultado deste estudo evidencia que pensar em acabar com o analfabetismo está além da implementação de políticas pontuais que se caracterizam como campanhas. Baixar o percentual de jovens e adultos sem escolarização é um desafio complexo, que exige procedimentos distintos: garantir o acesso e o sucesso escolar de crianças e adolescentes e implementar ações específicas para atender os jovens e adultos que por alguma razão, ficaram à margem deste processo.

Em linhas gerais, pode-se observar que a referida pesquisa foi desenvolvida em três fases subseqüentes. Na primeira fase construímos os capítulos I e II. Para isto selecionamos referenciais teóricos sobre as políticas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Estado de Mato Grosso; as abordagens e tendências pedagógicas presentes no processo educacional brasileiro; os conceitos de alfabetização e letramento. O projeto do Programa LetrAção elaborado pelos consultores do Programa, foi utilizado como recurso bibliográfico para a construção do capítulo II.

Na segunda fase da pesquisa realizamos as entrevistas com o secretário adjunto da época em que o Programa foi pensado e lançado em Mato Grosso, as cinco consultoras e os dois consultores. Para os alfabetizadores foram entregues questionários e também realizadas algumas entrevistas. Conseguimos coletar dados de cinquenta alfabetizadores de quarenta municípios do Estado no curso que aconteceu no período de 10 a 12 de dezembro de 2007, no Centro de Eventos do Pantanal em Cuiabá. Na oportunidade além de entregarmos os questionários a todos os alfabetizadores que já haviam atuado e que estavam de novo recebendo a formação, também ministramos o curso para uma turma de aproximadamente 40 professores. Esta foi à segunda vez que atuamos como professora formadora no referido Programa. A Primeira foi em outubro de 2004, momento em que aconteceu o primeiro curso para os primeiros alfabetizadores do Programa LetrAção. Nesta ocasião, trabalhamos com 28 professoras e mais dois coordenadores no município de Juara/MT. O primeiro curso oferecido aos alfabetizadores foi regionalizado. A partir da segunda etapa, a equipe que coordenava o

Programa decidiu trazer os alfabetizadores para Cuiabá. As entrevistas com os professores e coordenadores locais foram realizadas em Juara no mês de janeiro de 2008, com dez destes vinte e oito professores e com os dois coordenadores.

É relevante destacar que esta participação oportunizou-nos um contato direto com os alfabetizadores. A aproximação permitiu vivenciar situações importantes para uma análise mais reflexiva acerca das dificuldades encontradas por estes alfabetizadores no decorrer do processo de alfabetização. Foram ouvidos vários depoimentos de situações problematizadoras enfrentadas por estes sujeitos, desde a ausência de espaços físicos para desenvolverem o processo de alfabetização até a negação de salas de aulas em escolas e outros locais públicos.

Na terceira e última fase os dados quantitativos foram organizados, as entrevistas foram transcritas e os dados contidos nos questionários sistematizados. Com base nos referenciais teóricos contidos no capítulo I, nos fundamentos e determinação do projeto elaborado para o Programa LetrAção apresentado no capítulo II e nos percentuais quantitativos coletados junto a coordenação do Programa Brasil Alfabetizado/LetrAção na SEDUC, apresentamos algumas reflexões acerca dos dilemas e das perspectivas da Alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

1.1 Reflexões acerca do processo de alfabetização no Brasil

O fenômeno chamado fracasso escolar tem sido discutido no Brasil há mais de trinta décadas, e, há mais de trinta procuramos explicações e soluções para esse fenômeno. Desde que ocorreu a democratização do ensino, a entrada massiva das camadas populares na escola, vemos os discentes passarem por processos de fracasso escolar e exclusão social. Nas décadas de 70 e 80 preponderou o fracasso escolar traduzido pela evasão e repetência: mais de 50% dos alunos não passavam da 1ª para a 2ª série do Ensino Fundamental. Com a adoção de novas concepções de ensino e aprendizagem relacionados ao processo de alfabetização, bem como de políticas públicas implementadas com vistas a construir uma escola mais democrática, mais competente e mais adequadas à nova demanda, esse percentual caiu consideravelmente.

No entanto, dados oferecidos pelo IBGE-PNAD/2001 e pela Síntese de Indicadores Sociais/2002, apresentados por Paiva (2004) no texto “Educação de Jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças” permitem constatar com clareza que a enorme desigualdade em que se encontram os jovens brasileiros é determinada, principalmente, pela situação de renda, cor, trabalho e educação. “No que se refere à escolaridade, dos cerca de 15 milhões de analfabetos, observa-se a existência de 5% de jovens sem escolarização da faixa de 15 a 19 anos; 6,7% na de 20 a 24 e 8% na de 25 a 29 (IBGE/2000)⁶” p. 45).

Os últimos dados apresentados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) apontam que a maioria dos educandos que chegam a 4ª série não apresenta um rendimento adequado em leitura e quase 30% não sabem ler. No geral, quase um terço da população brasileira possui baixos níveis de letramento. Entre os jovens e adultos, considerando-se aqueles que têm mais de 15 anos, 11% são analfabetos, ainda que um terço destes já tenha passado pelo Ensino Fundamental. Segundo Ana Luiza Machado, em entrevista concedida a Revista Nova Escola em março de 2008, “no Brasil, dados de 2005 indicavam que 11% da população com mais de 15 anos é incapaz de decodificar um simples bilhete, ler o itinerário de uma linha de ônibus ou uma manchete de jornal”. Para a

⁶Dados do IBGE/2000, disponibilizados pela publicação Geografia da Educação Brasileira (2001), INEP, apud PAIVA, 2004, p. 45.

entrevistada, essa realidade persiste porque “a maioria dos programas de jovens e adultos não tem sistematização nem regularidade”.

Numa perspectiva histórica, especialmente quantitativa, conforme explicitado nos fundamentos do Programa Letração (2004), temos de admitir que houve avanços: começamos o século XX com aproximadamente 65% de analfabetos, tendo baixado para 51% em 1950 e apresentado reduções mais drásticas só a partir de 1975, para chegarmos ao ano 2005 com 11% de analfabetos.

Os dados do SAEB acima citados, no entanto, nos obrigam a avaliar os resultados do ensino que está sendo propiciado pelos programas brasileiros. É certo que quantidade e qualidade não podem e não devem ser pensadas separadamente. Porém, é certo, igualmente, que em pleno século XXI não se pode continuar reproduzindo o grande contingente de “analfabetos funcionais” que, segundo dados contidos nos Fundamentos do Programa Letração (2004, p. 20), “aproximadamente 70% da população com 15 anos e mais não concluiu o Ensino Fundamental”.

É preciso, urgentemente, refletir e propor alternativas no sentido de ministrar um ensino que proporcione a “alfabetização” e o “letramento” dos sujeitos, “[...] entendida a primeira como a aquisição do sistema de escrita convencional e o segundo como o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2004, p. 20)

Diante destas considerações, organizamos este capítulo discorrendo de forma sucinta acerca dos programas e políticas voltados para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, com reflexões das propostas atuais. Na seqüência, apresentamos as tendências pedagógicas relacionadas ao processo educacional Brasileiro e da Alfabetização, em que discorreremos acerca das concepções teóricas interacionista, sociointeracionista e dialética. Algumas considerações acerca do processo de Alfabetização e do conceito de letramento, segundo Magda Soares, bem como o sistema de escrita e as fases do processo de aquisição da língua escrita segundo Emilia Ferreiro e Ana Teberosky também foram abordados. Esses aspectos foram eleitos, dentre outros, numa tentativa de se evidenciar a complexidade que envolve o processo de alfabetização.

1.2 As políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: direitos ou privações

Galvão & Soares (2004), afirmam que ao longo de todo período imperial, aconteceram muitas discussões nas assembleias provinciais, com o objetivo de definir como se dariam os processos de inserção das então denominadas “camadas inferiores”⁷ nos processos formais de instrução. A partir do Ato Adicional de 1834, grande parte das províncias tornou-se responsável pelas instruções primária e secundária, em que formularam, especificamente, políticas de instrução para jovens e adultos. Neste período, a educação de adultos era compreendida como educação popular oferecida no período noturno, modalidade que durante muito tempo foi à única forma de educação de adultos praticada no Brasil.

Sob pontos de vista diferentes o desenvolvimento industrial, de certa forma, contribuiu para a mobilização da educação de adultos. Isso porque, a aquisição da língua falada e escrita era exigência para o domínio das técnicas de produção, também como meio de ascensão social e de progresso do país e ainda como meio de ampliação de bases de votos. Neste contexto, “a referência evidente era a cidade, a sociedade que se industrializava; a cultura popular se restringia à divulgação da cultura considerada erudita às populações pobres e marginalizadas” (Fávero. 2004, p. 15).

O Ministério da Educação (MEC) atualmente insere a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma política global que busca a democratização da Educação Básica como um compromisso para com o desenvolvimento humano, social, político, econômico e ético do povo brasileiro. Apesar de a taxa de analfabetos ter se reduzido consideravelmente, conforme mencionamos na introdução desta dissertação, erradicar de fato o analfabetismo é um desafio complexo, que exige dupla estratégia: garantir o acesso e o sucesso escolar de crianças e adolescentes e implementar ações específicas para atender os jovens e adultos sem escolarização.

Segundo Gadotti (2000) até a segunda Guerra Mundial, no Brasil, a educação de adultos foi integrada à educação chamada de popular, isto é, uma educação para o povo, que significava difusão do ensino elementar. Depois da Segunda Guerra Mundial, seguindo tendências mundiais, a educação de adultos foi concebida, basicamente, como independente da educação elementar, muitas vezes com objetivos políticos populistas. Para Fávero,

O que provoca uma tomada de posição do estado é o movimento de redemocratização do país, após a ditadura militar de 1937-1945, aliado às iniciativas mundiais da recém-criada Unesco, ao final da Segunda Guerra Mundial. Em 1947, com o aproveitamento dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, criado em 1912, a União lança, em plano nacional, a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). (FÁVERO, 2004, p. 14).

⁷ Homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos.

Junto a Campanha de Educação de Adultos⁸, inicia-se a discussão acerca do analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. O analfabetismo é compreendido de forma preconceituosa, sendo visto como causa e não como efeito do escasso desenvolvimento brasileiro que priva o país de participar do conjunto das “noções de cultura”. Os adultos analfabetos eram identificados como elemento incapaz e marginal psicológica e socialmente. “As leituras dos artigos e relatórios da época revela uma definição preconceituosa do analfabeto, principalmente nas áreas rurais: incompetente, marginal, culturalmente inferior, etc” (Fávero, 2004, p. 15). Com ações assistencialistas e meramente compensatórias a Campanha foi criticada como sendo fábrica de eleitores, e não se dispõe de dados seguros para avaliá-la.

De 1946 a 1958, quando foram realizadas grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, chamadas de *cruzadas*, sobretudo para *erradicar o analfabetismo*, entendido como uma *chaga*, uma doença como a malária. Por isso, falava-se de *zonas negras de analfabetismo* (GADOTTI, 2000, p, 274).

Desde os anos 40, Fávero (2004) afirma que se entendia que a inexistência de escolas para as crianças gera o analfabetismo e que a ação educativa não deveria se restringir à alfabetização. Duas dimensões importantes integradas ao CEAA são a articulação com os governos estaduais e municipais, coordenada pelo governo federal para a solução das carências educacionais no nível fundamental, e a mobilização da sociedade civil organizada para o atendimento as populações carentes. Porém, no início dos anos 60 essa iniciativa se inverte, são as prefeituras, estados e associações da sociedade civil que passam a solicitar o apoio financeiro e político da União.

Apesar do limitado conceito de analfabetos e trabalhando com um conceito restrito de analfabetismo/alfabetização as campanhas significaram um movimento positivo do Estado e da Sociedade brasileira no atendimento as necessidades educacionais da população adolescente, jovem e adulta mais pobre, sintetizam Oliveira e Paiva (2004).

No final dos anos 50 e início dos anos 60, “no calor dos debates direcionados a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961 e no momento mais forte do desenvolvimento nacionalista, foram explicitadas novas funções para a educação brasileira” (FÁVERO, 2004, p. 18).

⁸Para um panorama histórico das Campanhas Oficiais de Educação de Adultos em Mato Grosso remeto a: 1) SOUZA, Anelisa Prazeres Veloso. Alfabetização de Jovens e Adultos em Mato Grosso: uma leitura das campanhas oficiais de 1947 a 1990. Cuiabá: UFMT: Programa de Pós-Graduação em Educação, Dissertação de Mestrado, 2007; 2) BOFF, Leonir Amantino. As Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso 1991/2001: Internalidade e Diálogos com o Mundo da Vida dos Jovens e Adultos. Porto Alegre: UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Educação, Dissertação de Mestrado, 2002.

De um lado como fruto das pesquisas sociológicas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), das críticas desses sociólogos-educadores ao próprio conceito de desenvolvimento assumido pelo governo federal, do qual decorria a preparação de recursos humanos como função primordial da educação, em decorrência das críticas à CEAA e como consequência de certa tecnicização no campo educacional, derivada das discussões sobre a relação educação-desenvolvimento e pela introdução do planejamento educacional, gerou-se nova perspectiva para a educação básica e para a educação de adolescentes e adultos em particular (FÁVERO, 2004, p. 18).

Em 1958, Gadotti (2000) menciona que foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, com a participação de Paulo Freire. Foi neste Congresso que surgiu a idéia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização que resultou no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire durante um ano e extinto em 1964 pelo Golpe de Estado. Dessa forma fica evidenciado que questões estruturais, do próprio sistema político, sempre impediram que fosse dado a EJA o espaço que esta modalidade de ensino realmente merece e precisa ter.

As dificuldades com a educação popular são acompanhadas de propostas técnico-pedagógicas para a educação de adultos que se limitavam à escolarização. O método de alfabetização da população adulta, por sua inadequação a demanda e pela superficialidade do aprendizado em um curto período de alfabetização, impõe uma nova pedagogia de alfabetização de adultos que tem como referência principal Paulo Freire.

Galvão & Soares 2004 explicam que nesta nova pedagogia o saber e a cultura populares são valorizados e o analfabeto passa a ser considerado produtor de conhecimentos: a educação deveria ser dialógica e não bancária. Por isso, Paulo Freire propunha que, em lugar das cartas do ABC ou das cartilhas, a própria realidade do educando estivesse no centro do processo de alfabetização.

Henry Giroux apud Mayo (2004) toma esse aspecto da pedagogia freireana, dando a ela uma importância central em um processo de educação crítica e radical:

Uma teoria radical da alfabetização e expressão deve atentar para a afirmação de Freire de que todos os educadores também são aprendizes. Essa não é simplesmente uma questão de aprender sobre o que os estudantes poderiam conhecer; é, sobretudo, uma questão de aprender como renovar uma forma de autoconhecimento por meio de um entendimento da comunidade e da cultura que constitui ativamente as vidas dos estudantes (GIROUX, 1987, p. 22 apud MAYO, 2004, p. 64).

A tarefa do educador é aprender a cultura e a comunidade que constitui parcialmente o lugar social do aprendiz. Mayo (2004) explica que, como Gramsci, Freire envolve-se em uma “guerra de posição” e, portanto, os seus lugares de escolha da prática educacional são vários. Embora ele esteja fortemente associado com o trabalho de alfabetização de adultos em situações não-formais, Freire apud Mayo (2004, p. 69) argumenta que “Politicamente, penso que toda vez que possamos ocupar alguma posição dentro do subsistema, deveríamos fazê-lo.

Mas, tanto quanto possível, deveríamos substituir para ajudar o que estamos tentando fazer fora”.

A pedagogia é diretiva ela se volta na direção de uma meta política e o intelectual orgânico/educador de alunos está equipado com um corpo de conhecimento e uma compreensão teórica que, não obstante, precisam ser testados e renovados constantemente por meio do contato com os aprendizes/as massas. Isso explica a defesa de Gramsci de um relacionamento dialético entre os educadores de adultos/intelectuais orgânicos e os aprendizes/as massas (MAYO, 2004, p. 49).

Neste sentido, Mayo (2004) explica que o relacionamento educacional recíproco que Gramsci defende e o qual foi citado antes “existe na sociedade como um todo e para cada indivíduo em relação aos outros indivíduos. Ela existe entre os setores intelectuais e não intelectuais da população” (Gramsci, 1971, p. 350 apud Mayo, p. 49).

Essa pedagogia tinha como meta uma educação conscientizadora e libertadora, por isso com o golpe militar de 1964, a alfabetização nesta perspectiva foi reprimida. O governo só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores (alfabetizar seria o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler de forma muito limitada).

Durante o ano de 1963, encerrou-se a Campanha Nacional de alfabetização que havia iniciado em 1947 e Paulo Freire assumiu elaborar um Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação. A interrupção desse processo se deu com o Golpe Militar de 31 de março de 1964, quando muitos desses movimentos foram extintos, e seus participantes, perseguidos e exilados (GALVÃO & SOARES, 2004, p. 45).

Em 1967 o governo assumiu o controle dessa atividade com o lançamento do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. “Em 1968, foi criado o Mobreal, inicialmente com a missão de coordenar as atividades de alfabetização de adultos em cursos, a rigor restritas à Cruzada ABC, e as experiências de alfabetização funcional tuteladas pela Unesco” (Fávero 2004, p. 25).

Se a prática da alfabetização desenvolvida pelos movimentos de educação e cultura popular estava vinculada a problematização e conscientização da população sobre a realidade vivida e o educando era considerado participante ativo no processo de transformação dessa mesma realidade, com o Golpe, a alfabetização se restringe, em muitos casos, a um exercício de aprender a “desenhar o nome” (GALVÃO & SOARES 2004, p. 45).

As orientações metodológicas e os materiais didáticos oferecidos pelo Mobreal reproduziam muitos procedimentos consagrados nas experiências de início dos anos 60, no entanto, eram vazios de sentido crítico e problematizador. O Mobreal expandiu-se na década de 70 tanto do ponto de vista territorial, quanto do ponto de vista de continuidade de estudos por meio da “Educação Integrada”, para os recém alfabetizados e para os já alfabetizados funcionais que usavam precariamente a leitura e a escrita. No entanto:

O MOBREAL começou a funcionar em 1970, para acabar com o analfabetismo em dez anos. Na época da criação do MOBREAL, o índice oficial de analfabetos existentes, no Brasil, era de 32,05%. Em 1980, o censo do IBGE registrava ainda uma alta taxa de analfabetismo: 25,5% entre pessoas de 14 ou mais anos de idade (GADOTTI, 2000, p. 97).

Aproximadamente quase meio século se passou e hoje temos o Programa Brasil Alfabetizado/Letração, que foi institucionalizado no Estado de Mato Grosso em agosto de 2004, com a meta de acabar com o analfabetismo que atinge mais de 11% da população mato-grossense em três anos. Apesar de o Programa apresentar uma nova proposta de alfabetização, os fins são muito semelhantes. O Projeto Beija-Flor, por exemplo, está sendo gradativamente implantado no Estado de Mato Grosso para oferecer aos concluintes do Programa Letração o direito a continuidade dos estudos.

O Mobral foi extinto em 1985 e repõe as críticas feitas a CEAA dos anos 1940/1950: a pouca eficácia das campanhas para resolver o problema do analfabetismo no Brasil. Em mais de 10 anos de atuação maciça, conforme resultados dos censos de 1970 e 1980 reduziu não mais de 7% da taxa de analfabetismo. O que leva a refletir, segundo (Fávero 2004) que “o problema não é o analfabetismo, e alfabetizar não é a solução” (p. 26). É preciso pensar em programas que assegurem de fato a continuidade do processo de escolarização, universalizar o Ensino Fundamental para todas as crianças e adolescentes com atendimento em escolas de qualidade e inserir a educação em um movimento cultural mais amplo e eficaz. Faz-se necessária formação específica para os professores da EJA e material didático-pedagógico adequado, uma vez que os objetivos de ensino são propostos segundo o nível.

1.3 As propostas atuais da Educação de Jovens e Adultos: algumas reflexões

Segundo Fávero (2004) o problema do analfabetismo no Brasil tem raízes fundas na sociedade injusta e desigual. Aproximadamente cinquenta anos de experiências relacionadas a campanhas e movimentos de massas não resolveram o problema. Boa parte dos analfabetos jovens e adultos de hoje passaram um ou dois anos na escola e aprenderam mal. Muitos jovens de hoje estão saindo da escola lendo, escrevendo e contando muito mal. Isso significa que a democratização da educação continua oferecendo um ensino empobrecido para as crianças da classe popular.

O analfabetismo é a expressão da pobreza, conseqüência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo sem combater suas causas: é preciso partir do conhecimento das condições de vida do analfabeto, sejam elas objetivas, como o salário, o emprego, a moradia; sejam elas subjetivas, como a história de cada grupo, suas lutas, organizações, conhecimentos, habilidades, enfim, sua cultura, mas conhecendo-as na convivência com ele, e não apenas teoricamente. Não pode ser

conhecimento apenas intelectual, formal. O sucesso de um programa de educação de jovens e adultos é facilitado quando o educador é do próprio meio (GADOTTI, 2000, p. 279/280).

Pensar em fazer a alfabetização de jovens e adultos em meses, afirma Fávero (2004) não é mais possível. É preciso fazer a educação de jovens e adultos como um processo amplo, que pode começar pela alfabetização (como está definido no Programa Letramento e seus Fundamentos, 2004) como primeira etapa, desde o primeiro momento obrigatoriamente articulada a outras etapas, que configurem o Ensino Fundamental completo.

Especialmente quando se estuda o alfabetismo em populações jovens e adultas, Ribeiro (2002), afirma que as exigências quanto a habilidades e atitudes relacionadas ao alfabetismo postas pelos contextos não-escolares, assim como as oportunidades geradas nesses contextos de desenvolvimento de tais habilidades alcançam-se como tema de mais alta relevância. Para esta autora,

na maioria dos casos, a escolarização é para os adultos uma experiência pregressa que vai se distanciando no tempo e cujos efeitos tenderão a esmaecer progressivamente se os indivíduos não estiverem em contato com outras agências que promovam o alfabetismo e garantam a funcionalidade das aprendizagens escolares (RIBEIRO, 2002, p. 49)

Isso porque a Educação de Jovens e Adultos tem hoje dupla função: formar para a cidadania e preparar para o mundo do trabalho. Porém, estas funções se apresentam de modos diversos para os jovens e para os adultos e as escolas ainda não estão preparadas para trabalhar com estas diferenças. Fávero (2004) relata que no discurso a pedagogia da EJA é freireana, no entanto, reproduzem, tanto nos cursos regulares noturnos, quanto na EJA às mesmas práticas, os mesmos recursos e materiais didáticos e as mesmas normas usadas com as crianças. De acordo com (Gramsci, 1971, p. 39/40 apud Mayo 2004, p. 50) “[...] não será fácil dispor do novo tema ou temas de forma dialética que dêem resultados semelhantes em termos de educação e formação geral da personalidade, desde a primeira infância até o limiar da escolha de carreira na idade adulta”.

Um programa de educação de adultos, por essa razão, não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. A educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador (GADOTTI, 2000, p. 280).

Fávero (2004) explica que na contemporaneidade a Educação de Jovens e Adultos passa a ter um novo sentido, resultante de avaliações das práticas vivenciadas nos espaços que educam na sociedade. No entanto, a autora afirma que é imprescindível ressaltar as contradições que permeiam este novo sentido. Os caminhos políticos assumidos pelo Brasil internamente, como por exemplo, o direito de voto ao analfabeto, sem o direito de aprender a

ler e a escrever. Os preceitos legais conquistados (Constituição de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e os compromissos assumidos em conferências de nível internacional, como a (Declaração de Educação Básica para Todos, 1990 em Jomtien, na Tailândia – que o Brasil não se fez representado; V Conferencia de Educação de Adultos, 1997 em Hamburgo na Alemanha).

A partir do amparo legal e dos compromissos assumidos internacionalmente a Educação de Jovens e Adultos foi assegurada como direito à Educação Básica a todos os sujeitos, independente da idade, e o direito a educação continuada. A educação passa a ser compreendida como direito humano fundamental e a educação continuada como exigência do aprender por toda a vida, constituindo o verdadeiro sentido da EJA “por ressignificar os processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida” (Paiva, 2004, p. 31). Nesse sentido, Mayo (2004, p. 30) menciona também que “há um reconhecimento de que os processos de aprendizagem sejam de apoio, sejam contrárias as relações de poder dominante na sociedade, ocorrem em instâncias e situações diferentes ao longo da vida”.

Nesta exigência incluem-se ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, as questões ambientais e a formação contínua dos educadores, respondendo ao acordo assegurado no Parecer CEB/CNE 11/2000 em que explicita para a EJA três funções: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora. Mayo (2004, p. 30) afirma que “uma estratégia efetiva de educação de adultos contra-hegemônica deveria envolver um leque de práticas sociais tão amplo quanto possível”. Diante do exposto, Gadotti afirma que,

não se trata de negar o acesso à cultura geral elaborada, que se constitui num importante instrumento de luta para as minorias; trata-se de não desprezar e, sobretudo, não matar a cultura primeira do aluno. Trata-se de incorporar uma abordagem do ensino/aprendizagem que se baseie em valores e crenças democráticas e que procure fortalecer o pluralismo cultural num mundo cada vez mais interdependente. Por isso, a educação de adultos deve ser uma educação multicultural, uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural. É uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação. A filosofia primeira, na qual o educador de jovens e adultos precisa ser formado, é a filosofia do diálogo, e o pluralismo também é uma filosofia do diálogo. (GADOTTI, 2000, p. 280/281).

Mas, Paiva (2004) menciona que a opção político-ideológica explicitada nas propostas de alfabetização desencadeada pelo MEC diverge do consenso firmado na V Confinteia. Para o MEC era preciso corrigir o “desvio” causado pelo fracasso do Ensino Fundamental de crianças para acabar com a necessidade da EJA. Para os não alfabetizados e subescolarizados bastariam os programas compensatórios de assistência social, como por exemplo, o Programa Alfabetização Solidária.

Dessa forma:

[...] as políticas governamentais não apenas descumpriam oficialmente o preceito constitucional, como promoviam a exclusão, deixando de garantir um dos direitos inerentes à condição cidadã a tão largo contingente populacional mantendo os não alfabetizados como cidadãos pela metade, por que votam, mas não podem ser votados (PAIVA, 2004, p. 32).

Assim, as políticas centralizadoras do governo federal afastaram da EJA o processo de educação continuada tão necessário para dar conta de acompanhar a velocidade e a contemporaneidade do desenvolvimento das ciências, técnicas, tecnologias, das artes, expressões, linguagens, culturas, em fim, exigências que o mundo, especialmente a partir do fenômeno da globalização, conferia a história.

Contraopondo-se a estas políticas, Ribeiro (2002) apresenta uma reflexão acerca das habilidades mínimas para viabilizar o desempenho adequado de jovens e adultos em seu meio social. A autora cita a mais antiga referência nesta linha, “*o Adult Performance Level Project*”, empreendido da Universidade do Texas desde 1973 (apud Flecha, 1993), que propõe como habilidades básicas, além da leitura, da escrita e do cálculo, a linguagem oral, o domínio da informática, a resolução de problemas e as habilidades interpessoais aplicadas a contextos como economia doméstica, saúde, trabalho, recursos comunitários, leis e governo. Neste sentido, Van der Kampp (1997) apud Ribeiro (2002, p, 232) “propõe uma matriz na qual constam alfabetismo, operações numéricas e habilidades sociais aplicadas aos contextos da vida privada, do estudo, da cidadania e do trabalho”. Segundo Ribeiro, “do cruzamento dessas categorias deriva uma infinidade de tarefas que os adultos precisam realizar para se inserir adequadamente” no meio social.

Todavia, em 1997 o presidente Fernando Henrique Cardoso extinguiu a Comissão Nacional de Alfabetização, criada em 1989 com a finalidade de preparar diretrizes para a formulação de políticas de alfabetização em longo prazo. Assim, Fernando Henrique Cardoso desprezou completamente a educação popular, além de extinguir a comissão ele:

Com a criação do FUNDEF (Lei nº 9.424/96), deu um duro golpe na educação de jovens e adultos, vetando o inciso II, do artigo 2º que permitia a Estados e Municípios a inclusão dos alunos matriculados no ensino supletivo como alunos regulares do Ensino Fundamental para efeito da distribuição dos recursos do referido fundo. Estado e Municípios foram assim, desestimulados a abrir vagas para a educação de jovens e adultos (GADOTTI, 2000, p. 274/278).

Particularmente, trabalhei como professora da Educação de Jovens e Adultos no período de 1996 a 2002 e pude vivenciar gradativamente, por parte dos gestores das escolas estaduais, o abandono ao segmento da EJA. Todo início de ano era uma luta para continuarmos com a modalidade na escola, apesar da demanda ser grande. Os gestores

consideravam prejuízo para a escola manter a EJA. Os alunos e até mesmo os professores deste segmento eram vistos como um estorvo, sendo em muitas situações discriminados pela comunidade escolar.

Existem atualmente muitos projetos e programas que em certas condições e em diferentes graus de controle fazem “institucionalmente a parceria entre sociedade civil e Estado, como, por exemplo, Alfabetização Solidária, Movimento de Alfabetização para Jovens e Adultos (MOVA), Telecurso 2000, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), dentre outros”.

Em 1996, foi lançado em Natal, o Programa Alfabetização Solidária em um evento nacional de Educação de Jovens e Adultos como etapa preparatória para a V CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos. O lançamento do PAS causou um frisson entre os participantes do Encontro por reeditar práticas consideradas superadas por pesquisadores e estudiosos da alfabetização (GALVÃO & SOARES, 2004, p. 48).

No entanto, o MEC construiu estas propostas a portas fechadas com grupos que tiveram a hegemonia do pensamento educacional brasileiro nos últimos anos, não houve diálogo entre a sociedade civil e o Estado. Segundo Gadotti (2000) o Brasil ainda não se deu conta do que vem chamando ultimamente de educação básica de jovens e adultos. Ainda não percebeu que as necessidades básicas de aprendizagem dessa população são diferentes das crianças.

Os jovens e os adultos trabalhadores lutam para superar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização de jovens e adultos. O analfabetismo acaba sendo a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta (GADOTTI, 2000, p. 269/270).

Neste contexto, Ribeiro (2002) menciona que as características relacionadas à questão da abordagem do alfabetismo que vem sendo delineada é o reconhecimento de que a aprendizagem das habilidades básicas não é necessariamente simples e que o crescente desenvolvimento tecnológico associado a uma sociedade estruturalmente mais complexa, exige cada vez mais dos indivíduos operações sobre sistemas simbólicos e operações de nível superior, tais como estabelecer relações, inferir, etc. “Outra idéia também bastante sedimentada é a de que a aprendizagem dessas habilidades demanda um período prolongado de investimento inicial e que, além disso, sua manutenção ao longo da vida depende de seu constante exercício” (RIBEIRO, 2002, p. 232).

Neste sentido, a criação da União Nacional de Dirigentes Municipais (UNDIME) ao final da década de 1980 e o Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) vêm atuando para o fortalecimento dos dirigentes que reivindicam do poder central mais recurso

para que possam qualificar as práticas educativas direcionadas a EJA. A UNDIME tem de certa forma autonomia política e ação mais próxima da sociedade civil ao passo que o CONSED se mantém mais distante, especialmente em Estados cujos problemas afetam significativamente o PIP nacional. No entanto, explica Paiva (2004, p. 34) ambos “são partícipes importantes para a mudança de cenário da EJA, porque têm de obter respostas que atendam as exigências dos sujeitos da área e dos educadores, agora mais organizados”.

Segundo Paiva (2004), atualmente algumas estratégias políticas seguem com mais êxito, resultantes dos desejos e sonhos de educadores e de instituições. Ela cita que desde 1986, diversas ONGs criaram no nordeste do país, uma rede de cooperação chamada Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB). Esta estrutura de rede apresenta-se “com uma perspectiva espacial, na qual os elos básicos – os fios – que dão consistência à rede são as informações que transitam pelos canais que interligam seus integrantes” (p. 35).

Alves (1999) tem formulado, no Brasil, a noção de rede com o aporte da teoria da complexidade de Morin, com os estudos de Boaventura de Souza Santos sobre a ciência pós-moderna e de Proggine investindo pelas incertezas de todo o conhecimento contemporâneo, entre outros autores. Propõe Alves a metáfora da rede, por ser uma ilustração facilmente compreensível, ainda que não se faça em um único plano dimensional, por que exige tridimensionalidade, já que seus fios se espalham por todas as direções [...] (PAIVA, 2004, p. 36).

Paiva (2004) explica que foi assim o funcionamento da RAAAB. A rede vem passando por mudanças ao longo dos dezessete anos de atuação, pela incorporação de vários atores que passaram a participar do cenário da EJA, mesmo assim ela persiste sem perder a identidade que lhe dá essência.

Neste sentido, Gadotti (2000, p. 280) afirma que:

Não se pode medir a qualidade de educação de adultos pelos palmos de saber sistematizado que foram assimilados pelos alunos. Ela pode ser medida pela possibilidade que os dominados tiveram de manifestar seu ponto de vista e pela solidariedade que tiver sido criada entre eles. Daí a importância da organização coletiva. É preciso criar o interesse e o entusiasmo pela participação: o educador popular é um animador cultural, um articulador, um organizador, um intelectual (no sentido gramsciano).

Galvão & Soares 2004 mencionam que na medida em que muitas ações foram pensadas em forma de campanhas, não houve de modo geral uma preocupação com a continuidade dos estudos após a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Por outro lado, para os autores, certamente as experiências de alfabetização mais significativas ocorreram de maneira localizada. Eles citam experiências que se inserem em redes já existentes de sociabilidade em que a palavra escrita está presente ou que partem da cultura dos adultos para dar início ao processo de alfabetização.

Como dizia Max, em seu famoso livro *Crítica ao Programa de Gotha*, supor que o Estado faça isso, de forma massiva, é uma ingenuidade, o que é perfeitamente possível em pequenos grupos instituintes. Constrói-se o futuro a partir de um lugar. Isso quer dizer que é a partir de uma referência local que é possível pensar o nacional, o regional e o internacional (GADOTTI, 2000, p. 280).

Diante dessas reflexões acerca das propostas atuais de alfabetização de jovens e adultos inclui-se o Programa Letração, que no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado não deixa de apresentar um aspecto geral de campanha, isso porque a sua principal meta está em baixar as estatísticas. Assim, está pautado em uma concepção de que em seis meses é possível alfabetizar um adulto, embora isto já esteja sendo revisto, e de que qualquer pessoa é capaz de alfabetizar.

No Entanto, segundo Galvão & Soares (2004) o Programa tem sido considerado uma das prioridades do governo federal e, desse modo, dá margem, principalmente por meio do estabelecimento de parcerias, à estruturação de projetos mais consistentes e mais duradouros. Por ter uma estrutura flexível, não-padronizada e estar diretamente vinculado ao Ministério da educação, possibilita uma relação mais permanente com as redes de ensino, pressionando-as para que garantam a continuidade do processo educacional e, desse modo, a efetiva conquista do direito à educação, uma vez que, a alfabetização inicial é apenas o primeiro passo.

O Estado de Mato Grosso iniciou em 2006, a implantação gradativa do Projeto Beija-Flor com a finalidade de disponibilizar vagas nas escolas estaduais para que os egressos do Programa Letração possam dar continuidade ao processo de escolarização. O projeto experimental Beija-Flor foi lançado no dia vinte e quatro de março de dois mil e seis. Na época o projeto foi considerado como sendo uma das estratégias mais completas pensadas para atender jovens e adultos em Mato Grosso. Desenvolvido pela equipe da SEDUC, o projeto tinha como meta ampliar para todos os municípios a modalidade da EJA. Prevendo, com isso, o atendimento a mais de sessenta (60) mil jovens e adultos que se encontravam em distorção idade e ano de escolarização. Com o projeto-experimental, o aluno jovem ou adulto deveria concluir a Educação Básica em nove anos. O ensino seria ofertado em três segmentos, com duração de três anos cada, sendo o primeiro segmento para os anos iniciais (1º ao 4º); o segundo segmento para os anos finais do Ensino Fundamental (5º ao 8º); e o terceiro segmento para os três anos do Ensino Médio. A inovação estava na redução do Ensino Fundamental de oito para seis anos, no tempo de permanência em sala de aula, que foi reduzido de quatro para três horas diárias e, também, na oferta de lanche para estes educandos. Segundo informações obtidas por meio de conversas informais, o projeto Beija-

Flor, até o ano de 2008, foi implantado em uma minoria de Escolas Estaduais de Mato Grosso.

Em dois mil e oito (2008), o atual Secretário de Educação de Mato Grosso vem disseminando a política de criação dos “Centros da EJA” em todo o Estado. Os Centros ainda serão construídos na maioria dos municípios e não podemos fazer qualquer inferência a este respeito. O que é observável é que parece que o Estado tem demonstrado certa preocupação em assumir a modalidade da EJA. No entanto, parece que os fins não são diferentes dos que conhecemos na história da educação brasileira, isso porque, é notável que há uma cobrança por parte das grandes empresas de mão-de-obra qualificada para dar conta de industrializar a grande produção de matéria-prima que o Estado de Mato Grosso vem produzindo, e o governo precisa dar uma resposta a essa cobrança.

1.4 A trajetória educacional brasileira e sua influência no processo de alfabetização: abordagens e tendências.

O processo educacional brasileiro é marcado por diversas abordagens que foram surgindo para atender a realidade de cada momento histórico, com influências de grandes movimentos internacionais. Atendendo a estas abordagens, surgiram as tendências pedagógicas.

A “*Tendência Tradicional*” inclui várias manifestações que persistiram no tempo. Porém, foi devido ao fracasso educacional atribuído a esta concepção que historicamente começaram a surgir outros movimentos denominados de “*Educação Nova*” ou “*Escolanovismo*”, objetivando superá-la.

A Didática tradicional tem resistido ao tempo, continua prevalecendo na prática escolar. É comum nas nossas escolas atribuir-se ao ensino a tarefa de mera transmissão de conhecimentos, sobrecarregar o aluno de conhecimentos que são decorados sem questionamento, dar somente exercícios repetitivos, impor externamente a disciplina e usar castigos. (LIBÂNEO, 1994, p. 65)

Embora apresentando as suas especificidades a *pedagogia renovada* inclui várias correntes que apresentam os mesmos princípios. Opondo-se à pedagogia tradicional, esta tendência considera o indivíduo como um ser ativo e social, sendo o aluno o centro do processo de aprendizagem. Porém a ênfase dada ao sujeito, ao subjetivo, fez com que muitos profissionais da educação desconsiderassem a importância de um planejamento com objetivos claros e definidos.

(...) A Didática ativa dá menos atenção aos conhecimentos sistematizados, valorizando mais o processo da aprendizagem e os meios que possibilitam o desenvolvimento das

capacidades e habilidades intelectuais dos alunos. Por isso, os adeptos da Escola Nova costumam dizer que o professor não ensina; antes, ajuda o aluno a aprender. Ou seja, a Didática não é a direção do ensino, é a orientação da aprendizagem, uma vez que esta é uma experiência própria do aluno através da pesquisa, da investigação (LIBÂNEO, 1994, p. 66).

Nos anos 60/70 imperou na educação brasileira o tecnicismo educacional. Embasado na teoria skineriana, a "*pedagogia behaviorista*" (Tendência Renovada) defende o conhecimento planejado, condicionando o indivíduo a responder estímulos de ordem técnica. Assim como na abordagem tradicional, esta tendência se caracterizou com práticas pedagógicas altamente controladoras, mecânicas, rígidas, reprodutoras e conservadoras.

Desenvolveu-se no Brasil na década de 50, à sombra do progressivismo, ganhando nos anos 60 autonomia quando constituiu-se especificamente como tendência, inspirada na teoria behaviorista da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino. Esta orientação acabou sendo imposta às escolas pelos organismos oficiais ao longo de boa parte das duas últimas décadas, por ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar então vigente. Com isso, ainda hoje predomina nos cursos de formação de professores o uso de manuais didáticos de cunho tecnicista, de caráter meramente instrumental. A didática instrumental está interessada na racionalização do ensino, no uso de meios e técnicas mais eficazes (LIBÂNEO, 1994, p. 6).

Portanto, segundo Moura (2004) essa concepção percebe o processo de alfabetização de forma instrumental em que os sujeitos podem se dar por satisfeitos quando conseguem adquirir os rudimentos mínimos de leitura e escrita. Para esta autora:

As práticas que são baseadas nessa concepção desenvolvem um processo de alfabetização de forma "pobre" (Ferreiro, 1993^a, 1993b) e simplista, cujas raízes explicativas podem ser buscadas em idéias como a dos psicólogos tradicionais – como James Thorndike – para quem a aprendizagem de qualquer conhecimento deve se resumir à aquisição de hábitos de comportamento, ou de psicólogos associacionistas para quem a aprendizagem se constitui numa relação entre estímulos e respostas, propiciando aos alfabetizados no máximo a escrita do código alfabético, na maioria das vezes, esquecido ao longo do tempo (MOURA, 2004, p. 33).

Moura (2004) explica que os educadores que desenvolvem essas práticas em sala de aula, também têm uma imagem "pobre" do adulto que ainda não sabe ler e escrever. Ele é considerado pobre cognitiva, cultural, lingüística e socialmente pelo professor. Assim, entende-se, a partir destas teorias tradicionais de desenvolvimento, que o analfabeto é "burro", "ignorante", "inculto" e incapaz de aprender e desenvolver habilidades que exijam níveis mais complexos de raciocínio. Para a autora, os defensores dessa teoria espelham-se no modo de produção capitalista competitivo e concentrador, em que o valor e a capacidade das pessoas são reconhecidos pelo que possuem em termos de bens materiais, pela aparência, pela forma como se apresentam e as representações feitas por meio da linguagem culta. O analfabeto por não apresentar essas características, não consegue se socializar e muito menos ter uma intervenção mais direta nas instâncias mais democráticas da sociedade.

A "*Pedagogia Libertadora*", afirmando a necessidade de uma educação crítica, voltada para as transformações sociais, econômicas e políticas (Tendência Sócio-Cultural, defendida por Paulo Freire), teve início nos anos 60, foi reprimida pelo golpe militar de 64, sendo retomada no início da década de 80. "No início dos anos 60 surgiram os movimentos de educação de adultos que geraram idéias pedagógicas e práticas educacionais de educação popular, configurando a tendência que veio a ser denominada de Pedagogia Libertadora" (LIBÂNEO, 1994, p. 68).

Moura (2004, p.29/30) afirma que:

Freire construiu nas décadas de 60 e 70 uma proposta teórico-metodológica para a alfabetização de adultos que se constituiu no único referencial próprio para a área, a única formulação, no acervo da literatura brasileira, que defende explicitamente a conceitualização de alfabetização de adultos, reconhecida inclusive, por educadores e pesquisadores, como Giroux (1983). Após fazer uma análise crítica das "ideologias básicas" caracterizadoras das abordagens de alfabetização, "instrumental", "interacionista" e "reprodutivista", Giroux concluiu que elas, além de não dar conta de explicar o processo, não conseguem atender as necessidades reais das classes populares. Defende que a única concepção de alfabetização que responde a esse propósito é a "pedagogia radical" de Paulo Freire.

Neste período, segundo Ribeiro (2002) as idéias de Paulo Freire já exercia grande influência no cenário internacional e nos fóruns de debate promovidos pela UNESCO, como o Simpósio de Persépolis, realizado em 1975, ganhou a cena o embate entre as diferentes concepções abrigadas sobre o conceito de alfabetização funcional. Para uns a funcionalidade da alfabetização dizia respeito principalmente à formação de mão-de-obra apta a adaptar-se às exigências da modernização econômica. Para outros, dentre eles Freire, "a funcionalidade deveria ser interpretada como adequação das iniciativas de alfabetização aos interesses da população pobre, oprimida e marginalizada" (RIBEIRO, 2002, p.228/229).

Freire defendia e propunha uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política. Explicitava o respeito ao conhecimento popular, ao senso comum do trabalhador. Mesmo assim, opondo-se à ênfase que a tendência sócio-cultural dá ao estudo da realidade, surgiu a "Pedagogia Histórico-Crítica", evidenciando a necessidade do conhecimento do saber elaborado historicamente para a compreensão e superação do momento atual.

(...) inspirando-se no materialismo dialético, constituiu-se como movimento pedagógico interessado na educação popular, na valorização da escola e do trabalho do professor, no ensino de qualidade para o povo e, especificamente, na acentuação da importância do domínio sólido por parte de professores e alunos dos conteúdos científicos do ensino como condição para a participação efetiva do povo nas lutas sociais [...] (LIBÂNEO, 1994, p. 69).

Entre uma tendência e outra, muitos pensadores da educação realizaram pesquisas acerca do desenvolvimento humano. Estes estudos, por sua vez, resultaram em diferentes tendências pedagógicas, como por exemplo, o "Construtivismo". Fundamentada nos estudos psicogenéticos do suíço Piaget, a "tendência construtivista" é interacionista. Segundo Piaget (1976) apud Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), o desenvolvimento humano passa por fases que se inter-relacionam. O conhecimento deve ser compreendido como um processo contínuo e inacabado e as estruturas orgânicas e mentais que constituem a inteligência são produtos de uma construção devido às perturbações do meio à capacidade de o organismo perturbado responder (equilíbrio/desequilíbrio). Considerando os avanços oferecidos pela teoria psicogenética, a Escola Ciclada de Mato Grosso, afirma que:

Já na década de 70, verificamos uma reviravolta no campo teórico da Psicologia do Desenvolvimento e das interações educacionais, caracterizada pela presença das teorias cognitivistas, cujo maior representante é Jean Piaget, que concebe a criança como um sujeito ativo e cognoscente, capaz de construir conhecimentos através da interação com a realidade física, e destaca a universalização da construção das estruturas cognitivas, rumo à adaptação gradativa do pensamento às demandas ambientais (MATO GROSSO, 2001, p. 33).

A psicologia genética ressalta a importância da Educação Infantil, defendendo a idéia de que na faixa etária de zero aos seis anos de idade a criança desenvolve estruturas inerentes a esta fase que lhe servirão de "base", para que futuras construções possam ser construídas com sucesso. Essa abordagem atribui às creches e pré-escolas a responsabilidade de cuidar e educar.

Uma questão que necessita ser destacada nessa teoria é a que diz respeito à seqüência em que aparecem os processos de desenvolvimento e aprendizagem, isto é, a aprendizagem vai atrás do desenvolvimento". O desenvolvimento deve realizar primeiro determinados ciclos para que a instrução seja possível. Essa teoria encerra uma parte de verdade, pois para que a nova instrução se realize é necessário que a criança já tenha realizado certos estágios de desenvolvimento (GASPARIM, 2003, p. 74).

A tese sobre a "Psicogênese da Língua Escrita", defendida por Emilia Ferreiro (1999) - que teve Piaget como o seu orientador - chegou ao Brasil em meados dos anos 80 e propôs mudanças da alfabetização. Segundo Ferreiro, no processo de aquisição da língua escrita o alfabetizando passa por fases (icônica, pré-silábica, silábica e silábica alfabética). Neste processo em que o alfabetizando escreve segundo as suas hipóteses, o papel do professor é delicado. Cabe a ele organizar as situações de aprendizagem de forma a oferecer as informações adequadas, observar as ações dos educandos, problematizar suas produções, intervindo para que eles possam avançar em suas construções escritas.

Neste contexto, o acelerado desenvolvimento tecnológico e a globalização do “capital” se concretizaram. As dificuldades de ordem física e geográfica foram vencidas, porém a compartimentação de ordem econômica e social é o grande desafio a ser superado. O "mundo globalizado" excluiu a maior parte da população, aumentando ainda mais o desemprego, a violência e a pobreza. Este paradoxo (globalização X pobreza) passou a exigir mudanças urgentes no sistema educacional brasileiro.

Moura (2004) menciona que entidades e instituições não governamentais, têm avaliado suas propostas e práticas anunciando a inclusão de novos referenciais teóricos.

Esses novos referenciais têm variado entre as formulações e indicações das contribuições da Psicogênese da Língua Escrita e da teoria histórico-cultural, principalmente as idéias de Vygotsky. Divulgadas no país, a partir de investigações e produções teóricas, essas idéias têm comprovado que, mesmo sendo teorias que nasceram das investigações empíricas com crianças, possuem princípios e características que podem perfeitamente ser utilizadas como referências de análises explicativas dos processos de desenvolvimento psicológicos e lingüísticos de jovens e adultos (MOURA, 2004, p. 37)

Na década de 90, a busca por uma educação de qualidade foi assumida por diversos segmentos da sociedade e assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Estes compromissos colocaram a escola como responsável por propiciar condições para que "todos" os alunos desenvolvam suas capacidades cognitivas, afetivas, estéticas, de inserção e de relações interpessoais. Condições essenciais para que os educandos possam compreender e superar a realidade, participando ativamente das relações sociais cada vez mais amplas e diversificadas, como um sujeito de direito.

Assim, Ribeiro (2002) explica que a problemática do analfabetismo passa a ser assimilada à das chamadas habilidades básicas “*basic skills*”. Van der Kamp (1997) apud Ribeiro (2002, p. 232) afirma que “destacam-se as políticas voltadas à qualificação e requalificação, ao lado do interesse pela formação no próprio contexto de trabalho”.

Neste contexto, surgiram no Brasil, novas propostas educacionais. Como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2001), elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, oferecendo uma reorientação curricular nacional. O Estado de Mato Grosso implantou em 1998 o Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA). No final de 1999, a Secretaria do Estado de Educação propôs a implantação gradativa dos "Ciclos de Formação" para todo o Ensino Fundamental em todo o Estado de Mato Grosso.

Os PCN, o CBA e a Escola Ciclada estão fundamentados nas abordagens interacionista (Piaget) e sociointeracionista (Vygotsky). Embasada especialmente na teoria do

desenvolvimento humano, escrita nos anos 20 e início dos anos 30 pelo soviético e psicólogo Vygotsky, a tendência sociointeracionista chegou ao Brasil no final da década de 80.

Os sociointeracionistas buscam superar a concepção tradicional em que o destaque é no professor e a proposta construtivista em que a ênfase é no aluno, apostando na mediação, na construção conjunta do conhecimento. Segundo Vygotsky (1991) apud Escola Ciclada de Mato Grosso (2001), partindo do desenvolvimento real (aquilo que a criança já domina), outras habilidades poderão ser construídas, o que ele chama de zona do desenvolvimento proximal (ZDP). O professor deve atuar e interferir na ZDP dos alunos, provocando avanços que não acontecem espontaneamente. Destaca a necessidade de desenvolver a autonomia, a reflexão e a criticidade, priorizando a transformação social. Os estudos de Vygotsky são inspirados pela teoria dialética. Esta abordagem enfatiza que é através da constante ação/reflexão/ação que o indivíduo passa a compreender e transformar a realidade.

Estas tendências apontam a necessidade de um redimensionamento nos diversos aspectos educacionais, especificamente no processo de alfabetização, pois a aprendizagem é compreendida como um processo complexo que envolve dimensões biopsíquicossociais do indivíduo. Segundo (Vygotsky 2001, p. 325 apud Gasparim 2003):

O desenvolvimento intelectual da criança não é distribuído nem realizado pelo sistema de matérias. Não se verifica que a aritmética desenvolve isolada e independentemente umas funções enquanto a escrita desenvolve outras. Em alguma parte diferentes matérias têm freqüentemente um fundamento psicológico comum. (...) O pensamento abstrato da criança se desenvolve em todas as aulas, e esse desenvolvimento de forma alguma decompõe em cursos isolados de acordo com as disciplinas em que se decompõe o ensino escolar.

Ribeiro (2002) explica que substituindo o desenvolvimento do pós-guerra, que inspirava a proposta da alfabetização funcional na década de 1960, hoje se tem a ideologia do desenvolvimento tecnológico, da globalização e da competitividade. Por outro lado, autores influentes no debate internacional aproveitam o legado das teorias críticas do alfabetismo e procura abarcar em seus estudos a complexidade do alfabetismo como fenômeno cultural, cujas vantagens para os indivíduos e para as nações não são inelutáveis. “Neles, estão envolvidas não só operações cognitivas a serem cuidadosamente cercadas por psicometrias sofisticadas, mas também crenças, motivações, atitudes e valores, que igualmente merecem atenção teórica e a concorrência de abordagens quantitativas e qualitativas” (RIBEIRO, 2002, p. 234).

1.5 Alfabetização e letramento: algumas considerações

Vivemos na chamada “Sociedade do Conhecimento”, na qual o domínio da linguagem oral e escrita é fundamental para que se possa trabalhar e exercer a cidadania. Neste contexto, Soares (2004) apresenta os conceitos de “alfabetização” e de “letramento”. Segundo a autora, o processo de alfabetização é uma das condições essenciais para que o letramento possa ser desenvolvido com sucesso.

É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita); este último é que sem dúvida nunca se interrompe (SOARES, 2004, p. 20).

Desse modo, uma teoria coerente para a alfabetização deverá compreender que a alfabetização – considerada como o domínio da leitura e da escrita – é condição primeira para que o processo de letramento – que acontece a todo o momento, enquanto se vive - não seja prejudicado.

Para Soares (2004) a alfabetização é compreendida como um fenômeno complexo e multifacetado. Essas facetas referem-se, fundamentalmente, às perspectivas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e propriamente linguística do processo.

Perspectiva psicológica: estudam-se os processos psicológicos considerados como pré-requisitos para a alfabetização;

Perspectiva psicolinguística: analisa os problemas tais como a caracterização da maturidade linguística do alfabetizando para a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações entre linguagem e temporalidade, a interação entre a informação visual e não visual no processo da leitura, a determinação da quantidade de informação que é apreendida pelo sistema visual, quando a criança lê, etc.

Perspectiva sociolinguística: a alfabetização é vista como um processo estreitamente relacionado com os usos sociais da língua.

Perspectiva linguística: a alfabetização é fundamentalmente um processo de transferência da seqüência temporal da fala para a seqüência espaço-direcional da escrita, e de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita.

Refletindo acerca dos condicionantes do processo de alfabetização compreendemos que esse processo sofre talvez mais que qualquer outra aprendizagem escolar a marca da discriminação em favor das classes sócio-economicamente privilegiadas. Aprender a ler e a escrever, para a escola parece significar apenas, a aquisição de um “instrumento” para futura obtenção do conhecimento; a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político. Nessa direção,

A prática tradicional de alfabetização em que primeiro se aprende a “decifrar” a partir de uma seqüência de passos/etapas, para só depois se ler efetivamente, não garante a formação de leitores/escritores. Diversas pesquisas têm apontado para o fato de que os alunos saem da escola com o domínio das habilidades inadequadamente denominadas de “codificação e decodificação”, mas são incapazes de ler e escrever funcionalmente textos variados em diferentes situações. (MORAIS & ALBUQUERQUE, 2004, p. 65).

Segundo Soares (2004) além de se considerar a natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que a condicionam. Para a autora, uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo forem contextualizadas social e culturalmente e iluminada por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado. Desse modo,

Objetivando um ensino significativo, o professor-alfabetizador de jovens e adultos tem a tarefa de contemplar os interesses imediatos dos educandos no contexto de um ensino sistemático e gradual que respeite a heterogeneidade comum em grupos de alunos. Essa heterogeneidade é percebida pelos docentes tanto em suas observações cotidianas quanto em momentos de uso de instrumentos de diagnósticos (SILVA & ANDRADE, 2005, p. 133).

Segundo Freire (1994) um dos aspectos centrais do processo de alfabetização de jovens e adultos é o respeito à heterogeneidade e ao saber vivido. Isso é fundamental para o professor que compreende a alfabetização como um ato político, de conhecimento criador e transformador. Neste sentido Freire (1994) afirma que em uma “prática de alfabetização de adultos, democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas” (p. 29). Isso porque os sujeitos de aprendizagem trazem para a sala de aula, múltiplas experiências que precisam ser levadas em consideração. Diante destas considerações, o alfabetizando se insere em um processo criador, de que ele é também sujeito. Por isso, “a sua leitura do real não pode ser a repetição mecanicamente memorizada da maneira do educador ler o real” (Freire, p. 29), pois,

se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito do que desvelam a realidade, agora, pelo contrário, como ato criador e ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra (FREIRE, 1994, p. 30).

Para Albuquerque (2005) alfabetizar jovens e adultos em uma perspectiva de letramento traz implicações pedagógicas importantes. Um sujeito que não domina a escrita alfabética possivelmente se envolve em práticas de leitura e escrita por meio da mediação com pessoas alfabetizadas e, nessas práticas, desenvolve uma série de conhecimento sobre os inúmeros gêneros textuais que circulam na sociedade. Porém, o domínio do sistema alfabético não garante que sejamos capazes de ler e produzir todos os gêneros de texto. Desta forma, é

importante que os alfabetizandos possam vivenciar na escola, situações reais de leitura e produção de diferentes textos que possibilitem uma ampliação de suas experiências de letramento.

Entretanto, segundo Albuquerque (2005) é importante destacar que apenas o convívio intenso com textos que circulam no meio social não garante que os alfabetizandos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que o processo de aquisição da língua escrita não é espontâneo e exige reflexão acerca das características do sistema alfabético. Nessa perspectiva, concordamos com Soares (1998) que o ideal é “alfabetizar letrando”, ou seja, “ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (Soares, 1998, p. 47 apud Albuquerque 2005, p. 92).

1.6 O sistema de escrita: as fases do processo de aquisição da língua escrita.

A série de estudos “Educação de Jovens e Adultos do MEC” (1990) conta que na década de 1980, difundiram-se pesquisas sobre a língua escrita com fundamentos lingüísticos e psicológicos, com reflexos positivos na alfabetização. Estudos evidenciaram ser a escrita e a leitura mais que a decifração de códigos e sons, pois é uma atividade que se orienta pela busca de significados.

Destacaram-se neste período, os trabalhos da psicopedagoga Argentina Emília Ferreiro, que indica como é possível superar os métodos baseados na silabação. Estudos que realizou com adultos analfabetos mostraram que eles, assim como as crianças, possuem uma série de informações e hipóteses sobre a escrita, que são desprezadas pela escola, com graves prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido,

os estudos sobre a psicogênese da escrita contribuíram para elucidar o fato de que os adultos não-alfabetizados, tanto quanto as crianças, através de um complexo processo mental de construção, percorrem um longo caminho até atingirem o nível alfabético de escrita, percurso esse que inclui conflitos e uma constante formulação e reformulação de hipóteses acerca dos princípios que regem o nosso sistema de escrita (FERREIRO et al., 1983 apud SILVA & ANDRADE, 2005, p. 132).

Diante do exposto, o desafio da educação de jovens e adultos nos anos 90 foi o estabelecimento de uma política e de metodologias dinâmicas, com a finalidade de garantir aos adultos analfabetos e aos jovens que tiveram passagens fracassadas pelas escolas o acesso à cultura letrada, possibilitando uma participação mais ativa no universo profissional, político e cultural. O desafio torna-se maior quando se entende que o acesso à cultura letrada não

significa em qualquer hipótese ignorar a cultura e os saberes que os jovens e adultos já possuem (Série de Estudos, Educação de Jovens e Adultos, MEC, 1999, p. 15). Com este entendimento,

o problema que acabamos de mencionar, parece-nos adquirir maior complexidade ao considerarmos um processo de alfabetização que vise o letramento (Soares, 1998; Morais; Albuquerque, 2004), uma vez que, após diagnosticar os diferentes níveis dos seus alunos, o professor precisará desenvolver atividades ligadas mais especificamente à notação alfabética e, ao mesmo tempo, oferecer um ensino que articule temáticas significativas atreladas a gêneros textuais diversos (leitura e produção) (SILVA & ANDRADE, 2005, p. 133/134).

Não é correto afirmar que o universo da leitura e da escrita seja totalmente desconhecido para os jovens e adultos que começam tardiamente a frequentar a escola. Mesmo sem ser alfabetizados, no sentido estrito do termo, muitas vezes eles aprenderam a estabelecer relações de significado com a palavra escrita. O processo de alfabetização dos jovens e adultos parte destes princípios sem desconsiderar a ‘vida vivida’ destes sujeitos. O desafio é trazer-lhes novas informações, de modo a ajudá-los a re-significar seus conhecimentos e atingir a esperada autonomia ao lidarem com o sistema de representação da língua portuguesa. (Série de Estudos, Educação de Jovens e Adultos, MEC, 1999, p. 36).

É neste sentido que os estudos de Ferreiro & Teberosky trazem importantes contribuições. Ferreiro & Teberosky (1999) apresentam as fases que o educando percorre durante o processo de alfabetização. Tão importante como distinguir os conceitos de “alfabetização” e de “letramento”, bem como, compreender as várias facetas do processo de alfabetização é entender como o ser humano aprende a ler e a escrever, ou seja, como ele vai construindo as suas hipóteses até atingir a fase alfabética. Diante disso,

em relação à Psicogênese, mesmo Ferreiro tendo definido uma concepção de aprendizagem baseada em experiências e experimentos com crianças, suas explicações e as mudanças que propõe para o processo de alfabetização, podem ser – com os devidos cuidados – perfeitamente estendidos ao processo de alfabetização de adultos, até porque a investigação que Ferreiro realizou (1983), demonstrou esses resultados (MOURA, 2004, p. 37).

Desta forma, Moura (2004) argumenta que as propostas e práticas de alfabetização que têm buscado subsídios nos estudos da Psicogênese da Língua Escrita mesmo cometendo, ainda, alguns equívocos e distorções – até pelos estudos insuficientes – têm a clareza de que, contrariamente à perspectiva associacionista, essa teoria concebe a alfabetização como a apropriação de um sistema de representação da realidade: a linguagem escrita, cuja função primordial e original é – no caso das escritas alfabéticas – representar as diferenças entre significados. Por isso, é tão importante para o alfabetizador conhecer e compreender os níveis desse processo, segundo os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, abaixo explicitados.

Nível icônico – não-icônico - Escrever como reprodução dos traços da escrita adulta.

A distinção entre “desenhar” e “escrever” é de fundamental importância. Ao desenhar se está do domínio do icônico; as formas dos grafismos importam porque reproduzem a forma dos objetos. Ao escrever se está fora do icônico: as formas dos grafismos não reproduzem a forma dos objetos, nem sua ordenação espacial reproduz o contorno dos mesmos (FERREIRO, 1994, p. 19).

Teberosky (2001), explica que em um primeiro momento, para o alfabetizando escrever é reproduzir a ação pela imitação de traços identificados como típicos da escrita adulta. As primeiras escritas aparecem do ponto de vista gráfico, como linhas onduladas ou quebradas (zigzag), contínuas (referência cursiva) ou fragmentadas, (se a forma identificada for à letra de imprensa), ou então como uma série de elementos discretos repetidos (séries de linhas verticais ou de bolinhas). Atribuem um significado as diferenças gráficas em função das diferenças quantitativas do referencial. A aparência gráfica não é garantia de escrita, a menos que se conheça a condição de produção.

1.6.1 Nível Pré-silábico: Escrever como produção formalmente regulada para criar escritas diferenciadas

Posteriormente as formas gráficas adquirem maior proximidade com as letras convencionais; o aluno que usou material impresso pode reproduzir um repertório de grafias bastante variado. Transferência da ação global para as relações entre as grafias escritas e o conjunto de grafias é que rege sua manipulação. Segundo Teberosky (2001) é o nível de escrita em que as ações são reguladas pelas quantidades gerais de muitos sistemas de escrita como: linearidade, união e descontinuidade, número mínimo de elementos e variedade interna. Ferreiro explica que nesta fase observa-se a

construção de formas de representação (controle das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo). Aqui a criança constrói duas hipóteses: de que é preciso um número mínimo de letras – entre 2 a 3 – para que se esteja escrito alguma coisa (raã); de que é preciso um mínimo de variedade de caracteres para que uma série de letras sirva para ler (diferentes letras) (FERREIRO, 1994, p. 20).

1.6.2 Nível silábico: Escrever como produção controlada pela segmentação silábica da palavra

Neste momento, conforme explica Teberosky (2001) começa a surgir uma relação de correspondência termo a termo entre as partes gráficas e as partes do nome, por meio do procedimento de segmentar silabicamente o nome que está sendo escrito. Esse momento é

muito importante porque o aprendiz começa a estabelecer uma relação com aspectos sonoros da linguagem. Os alfabetizandos começam a trabalhar cognitivamente com a relação entre as letras e os sons, porque as letras remetem às partes dos nomes. A interação com as restrições formais junto com o começo da análise dos elementos sonoros segmentados fazem com que eles realizem uma análise para além da sílaba, isto é, tenha acesso a elementos intra-silábicos. “**A fonetização da escrita** (período silábico, para o alfabético). A hipótese silábica é um salto qualitativo o que caracteriza esta hipótese é a crença de que cada letra representa uma sílaba – a menor unidade da emissão sonora” (FERREIRO, 1994, p. 25).

1.6.3 Nível silábico-alfabético: Escrever como produção controlada pela segmentação silábico-alfabética da palavra

Segundo Teberosky (2001), neste nível, os alfabetizandos realizam produções com correspondências silábico-alfabéticas. Utilizam letras para componentes intra-silábicos, mas alguns elementos da sílaba ficam sem notação; por isso, o número de letras é inferior ao número de consoantes e vogais de uma palavra. As pesquisas psicolinguísticas demonstraram que a sílaba é uma unidade composta por elementos intra-silábicos não-lineares, mas organizados hierarquicamente. O alfabetizando não consegue ter acesso a todos os elementos sonoros da palavra e não há mais restrições – como vimos no nível anterior – que a obrigue a colocar mais letras ou analisar mais exaustivamente a palavra.

O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em via de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas ela é, por sua vez, re-analisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido (FERREIRO, 1994, p. 27).

1.6.4 Nível alfabético: Escrever como produção controlada pela segmentação alfabética exaustiva da palavra

Nesse momento, menciona Teberosky (2001) que reconhecemos uma correspondência alfabética exaustiva: a cada consoante e vogal da palavra corresponde a uma letra, porém, correspondência alfabética não significa de modo obrigatório, escrita ortograficamente correta. O ingresso na escrita não se refere ao tipo de letra ou ao tipo de unidade (sílabas, palavra, frase) pelo qual o aprendiz deva começar, porque eles já começaram aprender.

Fatores de ordem individual ou cultural influenciam os momentos em que elas se encontram, assim, recomendaríamos exercícios de segmentação a partir da Educação Infantil. Atividades de leitura e de escrita que, em interação com o conhecimento fonológico, leva o educando a realizar um notável progresso na análise explícita da linguagem.

Segundo Teberosky (2001), as escritas silábicas e silábico-alfabéticas têm sido encaradas como patológicas pela escola que não dispõe de conhecimento para perceber seu caráter evolutivo. Se o professor compreende a hipótese com que o educando está trabalhando, passa a ser possível problematizar as contradições que vão gerar os avanços necessários para a compreensão do sistema alfabético.

No entanto, tão importante quanto diagnosticar o nível de construção de escrita dos alunos é a elaboração de estratégias didáticas de intervenção frente às suas necessidades. Neste sentido, Silva e Andrade (2005, p. 135/136) lembram que:

O conhecimento das hipóteses de escrita não deve se transformar em um recurso para rotular os alunos e nem servir de critério para a formação de classes supostamente homogêneas. Ao contrário, consideramos de importância fundamental a interação entre os alunos com diferentes níveis de conhecimento. Acreditamos que esse tipo de trabalho, pela troca de informações e confronto de idéias que proporciona, seria favorecedor da aprendizagem. Por outro lado, também compreendemos que, muitas vezes, há necessidade de propor atividades diversificadas, exatamente para atender às peculiaridades dos diversos níveis de conhecimento dos alunos.

Por isso é tão complexo alfabetizar e não se pode confiar esta tarefa para pessoas sem formação. Além da formação inicial o alfabetizador necessita de “tempo” e de formação continuada para construir o seu saber docente. Por meio da relação teoria/prática, gradativamente o professor alfabetizador aprende a lidar com a heterogeneidade entre os diferentes níveis de conhecimento alfabético.

A escrita seja ela qual for, sempre foi uma maneira de representar a memória coletiva, religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural. A invenção do livro e, sobretudo da imprensa são grandes marcos da História da humanidade, depois é claro, da própria invenção da escrita. Essa foi passando do domínio de poucas pessoas para o público em geral e seu consumo é mais significativo na forma de leitura do que na produção de textos.

Diante das mais recentes conquistas tecnológicas e dos novos hábitos da vida moderna, talvez alfabetizar na forma tradicional seja um anacronismo. É curiosa segundo Cagliari (2005), a preocupação com a alfabetização do tipo tradicional, num momento em que breve será considerado analfabeto quem não conseguir operar as máquinas e computadores: ser alfabetizado nas belas letras hoje representa uma ameaça bem menor a quem detém as formas de poder da sociedade do que aprender a operar os computadores, que são hoje as

verdadeiras bibliotecas, o lugar da memória coletiva da nossa sociedade, que traça o destino das pessoas e da própria humanidade, como antigamente fazia as bibliotecas, os livros, os pergaminhos e as próprias representações pictóricas das cavernas.

Em relação ao letramento tecnológico, Coelho (2002) apud Gontijo (2007) considera que esta questão se ancora na noção de fluência em tecnologia de informação e comunicação - TICs, traduzida pela capacidade intertextual de como significados mudam e se relacionam, ao longo de mídias, gêneros e quadro de referências culturais.

Alvarenga (2007) destaca que Programas lançados no Brasil⁹ ressaltam que há uma tendência de democratização do acesso às tecnologias na sociedade moderna, porém a o entendimento de que não basta garantir e democratizar o acesso, é preciso formar os sujeitos para os seus usos. À medida que se amplia o número de ambientes com acesso às TICs que possibilitam aos indivíduos a chance de explorar as redes globais e de utilizar a crescente sofisticada tecnologia da multimídia, também, aumenta a pressão da sociedade para as escolas reformulem suas práticas.

No entanto, segundo Gontijo (2007, p. 43):

Enquanto se discutem políticas de acesso e usos de tecnologias para as escolas regulares, em políticas de formação para jovens e adultos, excluídos historicamente do direito social à educação escolar, não se identifica claramente na agenda política, a preocupação com a formação desses jovens e adultos, em sua maioria trabalhadores, para com o uso crítico dessas TICs, cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade contemporânea.

Com a compreensão de que a EJA tem por objetivo o compromisso de possibilitar a população que, por inúmeros fatores de ordem econômica, política e social foram colocados à margem do direito de ter acesso a todos os tipos de bens culturais nos mais diversos espaços e demandas sociais, é imprescindível possibilitar a formação integral do jovem e adulto, implicando assim, o acesso a um tempo/espaço institucional destinado ao aprendizado crítico dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, entre eles as TICs.

Neste sentido, Boff (2002) fala que a sociedade civil, através de seus atores, escolas, comunidades, associações, empresas, sindicatos, ONGs, movimentos populares, têm um papel importante a cumprir, como pressão, e na provocação de debates com o Estado na formulação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos que contemplem as especificidades que compõem o mundo da vida dos jovens e adultos demandantes desta modalidade educativa.

⁹Programa Sociedade da Informação, lançado oficialmente no Brasil pelo Presidência da República em 2000 com o objetivo de formular políticas de inserção, em termos de educação, cultura, trabalho, saúde, transportes, governo eletrônico, entre outros.

CAPÍTULO II: OS FUNDAMENTOS DO PROGRAMA LETRAÇÃO

Neste capítulo nos limitamos a apresentar o projeto com o qual foi aprovado, no segundo semestre de 2003, o “Programa Letração” pelo Ministro da Educação e Cultura, na época representado pela pessoa do Prof Dr Cristovam Buarque. O projeto foi escrito por uma equipe de sete consultores, Professoras Doutoras Ana Arlinda de Oliveira, Cancionila Kátia Janzkovski Cardoso, Filomena Maria de Arruda Monteiro, Professoras Mestres Catarina Maria Castro e Rosa Maria Jorge Persona, Professor Doutor João Henrique Botteri Negrão e Professor Mestre Leonir Amantino Boff, todos profissionais da educação de diferentes áreas de atuação, porém com certas experiências em “Alfabetização” e “Educação de Jovens e Adultos”.

Como todo projeto bem elaborado, os consultores inicialmente fizeram uma breve caracterização do contexto em que o Programa seria desenvolvido. Apresentaram em linhas gerais os aspectos naturais, econômicos, políticos e culturais do Estado de Mato Grosso e do povo que vive neste espaço geográfico. Contextualizam o momento histórico em que o Programa foi pensado e que foi considerado pela equipe de consultores como sendo muito favorável. Isto porque tanto o Governo Federal, como o Governo Estadual, que acabavam de ser eleitos, demonstravam interesses em implantar políticas públicas com o objetivo de “erradicar” o analfabetismo no país e em Mato Grosso.

A abrangência do projeto seria alfabetizar os duzentos e vinte e quatro mil, setecentos e sessenta (224.760) mato-grossenses no período de três anos. Teria então seis etapas, com duração de cinco meses cada uma e deveria atender quarenta mil (40.000) alfabetizando em cada uma delas. O projeto assegurava também que todos os alfabetizando deveriam ter garantido o direito de dar continuidade ao seu processo de escolarização. Desta forma o Programa Letração estaria indo além de cumprir a mera função *reparadora*, mas também abrangendo as funções *equalizadora* e *qualificadora* da Educação de Jovens e Adultos.

Nos fundamentos, os autores trouxeram uma retrospectiva histórica da EJA e abordaram as concepções de alfabetismo, alfabetizando e alfabetizadores. Apresentaram os objetivos do Programa Letração e as suas metas. Os princípios políticos e pedagógicos, bem como a população a ser atendida, também foram explicitados nos fundamentos do programa. Na organização administrativa asseguraram a carga horária e a duração do curso. As considerações curriculares e avaliativas foram contempladas na organização pedagógica do projeto.

Os autores elencaram as competências da comissão executiva, coordenadores regionais, corpo docente e discente e asseguraram os recursos materiais para professores e alunos do referido Programa. Por último, apresentaram o cronograma, seguido dos referenciais que eles utilizaram para elaborar o projeto.

2.1. O Projeto do Programa Letração: sua concepção e seu nascimento

Os autores consultores iniciam o texto do projeto do referido Programa caracterizando o Estado de Mato Grosso. Falaram dos altos índices de produtividade agrícola e da sua destacada contribuição na economia nacional por ser o maior produtor de grãos deste país. Estado que possui grandes riquezas naturais ainda inexploradas e com possibilidades de expansão da fronteira agrícola. Fizeram destaque ao povo trabalhador, esperançoso e cheio de ideais quanto ao futuro.

No entanto, os autores explicaram que se por um lado assistimos ao grande desenvolvimento em termos de produção agrícola, convivemos também com baixos índices de empregos, de saneamento básico, de vias pavimentadas, entre outros problemas sociais, não compatíveis com as dimensões de nossas riquezas. Segundo a fala dos autores do referido projeto, o governo tinha por objetivo aproximar as distâncias entre as grandes riquezas do Estado daqueles que não as conseguem desfrutar.

Os autores do projeto afirmaram que os problemas com relação à educação pública não são pequenos. No entanto, os mais de duzentos mil analfabetos, acima de 14 anos, com os quais ainda convivemos neste estado muito os inquietavam. Principalmente por saber que esse é um dos aspectos responsáveis pelo baixo índice de desenvolvimento humano (**IDH**), apresentado em Mato Grosso. Neste contexto, segundo a fala dos consultores que escreveram o projeto, era propósito do governo nos próximos três anos (2004 a 2007) alfabetizar um grande contingente de mato-grossenses que se encontravam a margem dos padrões mínimos de participação na vida social, política e econômica do nosso país.

Nestes termos, o Programa Letração foi pensado em Mato Grosso dentro de um contexto maior, idealizado pelo Governo Federal que seria o Programa Brasil Alfabetizado. Ou seja, o Programa Letração surgiu em um momento em que o governo federal centrava suas ações no desenvolvimento de políticas públicas voltadas para minimizar as desigualdades sociais vividas há anos pelo povo brasileiro. Momento em que o Governo Federal conclamava uma ampla mobilização para consecução de ações para erradicar o analfabetismo no país. Neste sentido, Mato Grosso não podia deixar de participar dessa campanha. Foi com este

objetivo que o projeto de intervenção político-educacional – **Letração** – se deu. Para sua efetivação, a intenção seria estabelecer parceria com o Ministério da Educação e Cultura e com as Prefeituras Municipais do Estado de Mato Grosso.

Os consultores do Programa Letração estavam convencidos de que a escolarização é um dos caminhos para a inclusão social, porém, não tinham dúvidas de que não basta ao cidadão apenas o domínio das primeiras letras. Seria preciso muito mais. Por isso, segundo a fala dos consultores, concomitante a este Programa, estavam elaborando um ousado projeto de Educação de Jovens e Adultos – EJA – para nele inserir aqueles que seriam alfabetizados no Programa **Letração**. Os consultores afirmaram estarem convencidos das dificuldades da empreitada, mas, também, prontos para o desafio que deveria envolver, não somente os sistemas educacionais, mas toda a sociedade mato-grossense, por meio dos setores organizados.

2.2 A abrangência do programa Letração

Segundo afirmações dos autores do projeto, vivemos em um contexto de extrema valorização da educação nas sociedades pós-industriais, relacionada à aceleração da velocidade de produção de novos conhecimentos e difusão de informações. Neste contexto, “ser analfabeto significa permanecer excluído de um direito legítimo de participação em todos os âmbitos da sociedade” (MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação, 2004, p.11). A reflexão segue no sentido de salientar que,

No Brasil, convivemos com um grande paradoxo educacional. Por um lado, há décadas que tanto a legislação referente à educação quanto os discursos políticos assumem, endossam e veiculam a idéia de que a educação é um direito inalienável de todos os membros da família humana, conforme está expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada em 1948. Por outro lado, persistem os altos índices de analfabetismo, denunciando a injustiça social e a pouca eficiência dos projetos educacionais. (MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação, 2004, p.11).

Os consultores reconhecem que houve avanços em relação à diminuição do número de analfabetos. No século passado a taxa de analfabetismo no Brasil caiu de 56,6% (em 1950) para 13,6% (em 2000), número bastante significativo. Os dados mostram que precisamos de meio século para dar esses passos significativos em direção à universalização do acesso à educação. No entanto, a taxa remanescente, fruto de um sistema de ensino excludente e de discontinuidades nas políticas educacionais, se constitui, ainda, numa afronta social para as camadas populares e num grande desafio para os governantes. Em números gerais, os 13,6%

representam cerca de 16 milhões de analfabetos absolutos acima de 15 anos. O Brasil tem, ainda, 35 milhões de analfabetos funcionais¹⁰, jovens e adultos. Só no Estado de Mato Grosso temos um universo de 224.760 pessoas não alfabetizadas, o que corresponde a 11,1% da população, conforme tabelas a seguir:

Quadro 2: Dados da população não alfabetizada de MT

Total da População	Total de não alfabetizados	% não alfabetizados
2.010.883	224.760	11,1

Fonte: IBGE 2001 (MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação, 2004, p.12).

Quadro 3: População não alfabetizada de MT por faixa etária

15 a 24 anos		25 a 59 anos		60 anos ou mais	
Nº	%	Nº	%	Nº	%
¹¹ 17.555	8,31	132.268	62,63	61.344	29,04

Fonte: IBGE 2001 (MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação, 2004, p.12).

Embora tivéssemos nesse universo, uma maior concentração nas zonas urbanas, explicavam os consultores, restava um contingente de jovens e adultos nas zonas rurais. Dada a enorme extensão territorial de Mato Grosso, esse número potencializava o desafio no sentido de garantir a esses cidadãos o seu direito à educação, uma vez que eram pessoas que, além de estarem espalhadas por 901.420 km² e 139 municípios, muitas delas viviam em locais de difícil acesso e com pouquíssima infra-estrutura necessária aos processos de escolarização. O Governo do estado tinha clareza de todas essas dificuldades, afirmaram os consultores do Programa.

Quando o programa foi pensado, os consultores acreditavam estarem vivendo um contexto bastante favorável. Era o momento em que pela primeira vez na história desde país um presidente considerado de “esquerda” assumia o governo federal. Lula representava, simbolicamente, à volta da esperança e, concretamente, a ênfase em políticas sociais voltadas para a maioria da população. No que concerne à educação, a proposta do então Ministro Cristovam Buarque de “erradicação do analfabetismo” abria ricas possibilidades para que pudéssemos potencializar e ampliar o exercício de cidadania de centenas de brasileiros expropriados de seus vários direitos, dentre eles, os direitos educacionais.

Segundo os consultores do Programa, foi nesse contexto que o governo do Estado, acreditou na proposta do Governo Federal, por intermédio da sua Secretaria de Educação

¹⁰Analfabetos funcionais são aqueles que, “apesar de terem passado pelo sistema de ensino, nele realizaram aprendizagens insuficientes para utilizar com autonomia os conhecimentos adquiridos em seu dia a dia”. (Haddad e Di Pietro, 2000:126 apud O Programa Letração e seus Fundamentos, 2004, p. 12)

(SEDUC), e articulou em moldes semelhantes, uma ação educativa em direção a essa grande legião de jovens e adultos analfabetos ou semi-escolarizados. Assim, foi propósito deste governo alfabetizar um grande contingente de mato-grossenses que se encontravam às margens dos padrões mínimos de participação na vida social, política e econômica do nosso país. Portanto, foi este o objetivo deste projeto de intervenção político educacional – LetrAção para o qual desejou-se estabelecer parceria com o Ministério da Educação e Cultura – MEC e com as prefeituras municipais do nosso Estado.

O Programa LetrAção, além de interferir positivamente no problema do analfabetismo por meio de uma campanha inicial, propôs que fosse garantida a continuidade dos processos de escolarização. Estudos têm demonstrado que:

Não obstante os consideráveis avanços documentados nos indicadores de alfabetização, os baixos índices de permanência e progressão no sistema de ensino público estariam continuamente reproduzindo um numeroso contingente de jovens e adultos funcionalmente analfabetos” (Beisiegel, 2000:7) (MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação, 2004, p.14).

Essa continuidade só seria possível com uma política de ampliação da oferta na rede pública da Educação de Jovens e Adultos - (EJA). Nesse sentido, todo educando após o processo inicial de alfabetização, desencadeado por esse Programa, deveria ter assegurada a possibilidade de continuar o seu processo de letramento escolar, atingindo-se, assim, não apenas a função *reparadora*, mas também abrangendo as funções *equalizadora* e *qualificadora* da Educação de Jovens e Adultos, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA e a Resolução nº 180/2000 do CEE/MT

2.3 Os fundamentos do Programa LetrAção

Segundo os consultores, os direitos e garantia de acesso da Educação de Jovens e Adultos:

Ao longo da História do Brasil, a educação de modo geral, e em particular, a Educação de Jovens Adultos, tem sido um campo de muitas lutas pela conquista de seu direito e por garantia de acesso. Não resta dúvida de que, na perspectiva do direito formal, avançou-se muito nos últimos anos, principalmente a partir da chamada Constituição Cidadã de 1988, que alargou significativamente o campo dos direitos sociais. Mas a luta pela garantia de acesso, com condições dignas, certamente continuará por mais tempo e de forma muito intensa até a sua consolidação. A experiência nos mostra que parece não haver muitos outros caminhos, senão aqueles produzidos pelos tencionamentos e pela luta organizada, argumentaram os consultores do Programa (MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação, 2004, p.14/15).

Os consultores afirmaram que certamente um exemplo que, pelo seu impacto e significado, ilustra a história de luta pelo direito e acesso à Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, foi o Movimento de Educação Popular desenvolvido no final dos anos 50 e início dos anos 60, tendo como principal articulador o professor Paulo Freire. Este período é caracterizado por muitos estudiosos deste tema (Haddad, Di Pierro, Peixoto, Beisiegel e outros) como momento próprio da Educação de Adultos, como o período das luzes da Educação de Jovens e Adultos. A respeito da importância e caracterização deste período escreve (Moll,1998:103).

Vive-se, portanto, um período de rompimento da ordem oligárquica e de presença popular no cenário político. Protagoniza-se uma intensa prática educativa, por vezes alfabetizadora, com a população pobre do país. Prática que pode ser compreendida no âmbito do movimento de valorização da cultura popular e de inserção em suas lutas mais imediatas de 'solidariedade pelo concreto' e, ainda, num processo maior de possíveis reformas de base para o conjunto da sociedade brasileira (MOLL, 1998, p. 103, in MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação, 2004, p.15).

A riqueza daquele momento da história da Educação de Adultos, explicavam os consultores, consistia não apenas pelas importantes inovações pedagógicas, mas também, por articular o debate e o movimento em defesa desta modalidade educativa aos problemas da desigualdade, da dependência política e econômica do Brasil, da concentração de terras e das riquezas. Estava inserido neste debate um projeto de país. Este processo só foi interrompido pelo projeto totalitário e autoritário do regime militar implantado a partir de 1964, que se estendeu até meados dos anos 80.

Na década de 90, embora numa perspectiva diferenciada, a Educação de Jovens e Adultos recebe um novo impulso. A ONU declara o ano 1990 como o ano Internacional da Alfabetização e em 30 de março do mesmo ano, convoca a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, com a participação de 155 países. Esta Conferência foi de extrema relevância, uma vez que ratifica a Educação como sendo um direito de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. E no contexto desta perspectiva, amplia o conceito e a abrangência da Educação de Jovens e Adultos, como sendo uma educação a ser realizada ao longo de toda a vida, devendo ser garantida prioritariamente pelos Estados Nacionais, em todas as esferas de governo, mas amplia o espaço de participação convocando a sociedade civil a se comprometer neste processo (MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação, 2004, p.14).

Os autores do projeto escreveram que na V Conferência Internacional – CONFINTEA, realizada em Hamburgo, Alemanha, no ano de 1997, resgata a “Educação para Todos”, com a perspectiva da necessidade da aprendizagem ao longo de toda a vida, onde pessoas de todas as idades tenham oportunidade, individual e coletiva, de realizar suas potencialidades. Reforça ainda a importância da centralidade do Estado nesta tarefa, seja como promotor direto desta garantia seja como articulador na participação de outros parceiros, na tarefa de garantir este direito reconhecido internacionalmente.

Na Reunião da Cúpula Mundial de Educação realizada em Dakar, Senegal, no ano de 2000, que resultou no Marco de Ação de Dakar, fez uma avaliação da Década de Educação para Todos, reconhecendo os avanços produzidos, mas considera também serem os mesmos muito tímidos, se considerados as 113 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário e os 880 milhões de adultos ainda não alfabetizados. Como estratégia, o Marco de Ação de Dakar, propôs que os Estados e seus governos elaborassem um Plano de Ação até 2002, que fosse integrado a um marco de ação mais amplo com envolvimento para a redução da pobreza, na promoção do desenvolvimento, devendo ser elaborado num processo democrático e transparente (MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação, 2004, p.18).

Além destes três grandes eventos internacionais, poderiam ser enumerados muitos outros de abrangência internacional e nacional, que produziram muitos debates e tencionaram o âmbito das políticas educacionais, em particular, o campo da Educação de Jovens e Adultos, afirmaram os consultores.

No Brasil, quais foram os reflexos destes debates internacionais e dos acordos firmados, especificamente no campo da Educação de Jovens e Adultos? Que processos foram produzidos? Indagaram os consultores do Programa LetrAção.

Os consultores reafirmaram que a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, embora trate da matéria muito sucintamente, não se preocupando em detalhar suas questões, reforça a idéia da Educação de Jovens e Adultos como direito, já previsto na Constituição de 1988, ao afirmar a educação como direito de todos, e recolocando-a no Sistema Regular de Ensino, tão legítima e tão de direito quanto qualquer outra modalidade.

Reafirmaram ainda que no ano de 2000, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, que teve como relator o professor Carlos Roberto Jamil Cury, membro do Conselho Nacional de Educação. As Diretrizes foram objeto de muitos debates com a sociedade e organizações do meio educacional. O documento reforça a idéia desta modalidade educacional como direito, e como parte do Sistema Regular de Ensino. Supera a visão supletivadora, que segundo o referido relator, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado, através do direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento da igualdade ontológica pertinente a todo e qualquer ser humano.

Os consultores prosseguiram com as afirmações legais reafirmando que em junho de 2000, também foi aprovado pelo Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação – PNE -. Este, apesar de todo o debate produzido com a sociedade brasileira, seguiu as exigências do Poder Executivo, restringindo a Educação de Jovens e Adultos à alfabetização e às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, estabelecendo apenas previsão de atendimento progressivo nas quatro séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A perspectiva

de um conceito de Educação ao longo de toda a vida não foi contemplada. Senão, vejamos as metas estabelecidas no PNE para a EJA:

- alfabetizar, em cinco anos, dois terços do contingente total de analfabetos, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década (2000);

- assegurar em cinco anos, a oferta de Educação de Jovens e Adultos nas três fases do primeiro segmento (equivalente às quatro séries iniciais) do Ensino Fundamental para 50% da população de 15 anos e mais, que não tenham atingido este nível de escolaridade;

- assegurar, até 2010, a oferta de cursos equivalentes às três fases do segundo segmento (quatro séries finais) do Ensino Fundamental para toda população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais;

- dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento nos cursos de Educação de Jovens e Adultos de nível médio.

As metas estabelecidas no PNE se tornaram referência para que os governos estaduais e municipais traçassem seu planejamento estratégico.

Este retraimento da extensão e abrangência dos direitos à educação, sentido no Plano Nacional de Educação, pode ser percebido mais intensamente quando se trata das garantias do financiamento, condição fundamental para a materialização dos direitos garantidos. Para tomar duas categorias de Dahrendorf (1992), a garantia dos “providimentos” é condição fundamental para a concretização das “prerrogativas”, afirmam os consultores.

Os consultores prosseguiram com as reflexões acerca da legislação no que diz respeito a EJA e afirmaram que as restrições ao financiamento para a Educação de Jovens e Adultos podiam ser percebidas em dois momentos cruciais: na Lei do Fundo Nacional Desenvolvimento dos Profissionais do Ensino Fundamental – FUNDEF-, e no próprio Plano Nacional de Educação, quando fazia a previsão dos recursos destinados à educação.

Os autores falam que no FUNDEF, embora em seu projeto de lei a Educação de Jovens e Adultos houvesse sido incluída, o dispositivo que previa sua inserção nos recursos do Fundo foi vetado pelo Executivo, ficando esta modalidade educativa desamparada no que diz respeito ao seu financiamento. O Executivo tentou argumentar, mas a verdadeira razão do veto não foi exposta, conforme explicou o professor (Monlevade, 1997:186):

(...) a verdadeira razão do veto não foi exposta. Se os alunos do supletivo fossem incluídos, haveria um potencial de aumento de matrículas de ordem de 35 milhões de alunos, motivados ainda mais com a oportunidade de apressar a conclusão do ensino fundamental aos 15 anos mediante exames, para os quais os cursos públicos poderiam ser preparatórios. Ora, aumentando as matrículas, o custo-aluno-médio dos Estados cairia enormemente, forçando a União a aumentar seus recursos de complementação, pois baixar o custo-mínimo para menos de R\$ 300,00 seria politicamente desastroso. Ora, como a União só quer gastar algo como 700 ou 800 milhões de reais-ano com os

Fundos, tinha que segurar as pontas e excluir os excluídos (Monlevade, 1997, p.186 in MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação, 2004, p.19).

Segundo a lógica da contenção de despesas no campo da educação, o Plano Nacional de Educação não assegurou os investimentos exigidos pela sociedade brasileira para a educação. Um dos artigos do projeto de Lei, que previa o aumento do investimento de 3,5% para 7% do Produto Interno Bruto – PIB - na educação, ampliando os recursos, anualmente, à razão de 0,5% nos quatro primeiros anos e de 0,6% no quinto ano, também foi vetado pelo Executivo, caracterizando assim, a pouca disposição do governo federal anterior em resolver o problema do financiamento da Educação de Jovens e Adultos, afirmaram os consultores.

Dando continuidade os consultores apresentaram também reflexões legais relacionadas ao desempenho estadual e contaram que o Estado de Mato Grosso, após passar a década de 90 marcada pelo ensino supletivo, aprovou em julho de 2002 um novo Programa de Educação de Jovens e Adultos, adequando-se à nova legislação e aos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais. No seu conjunto, o programa reafirmava esta modalidade educativa como direito, valorizava e estimulava a autonomia das escolas para formular coletivamente seus projetos políticos pedagógicos e planos de curso, reforçava a flexibilização escolar dos tempos e espaços de aprendizagem. Mas, ironicamente, não fazia nenhuma referência a fontes e garantias de seu financiamento.

Parece-nos ser evidente o descompasso existente entre o estabelecimento do direito formal e a garantia das condições para que tal direito se concretize na vida dos jovens e adultos destinatários, afirmaram os consultores. Não é de se estranhar que a divulgação tardia dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –IBGE-, Censo 2000, apresente 16 milhões de jovens e adultos analfabetos absolutos no Brasil, índice de 13,63% desse grupo etário. No Estado de Mato Grosso, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD - realizada pelo IBGE, o analfabetismo absoluto atingia, em 1999, 11,78% da população mato-grossense com idade igual ou superior a 15 anos, contingente aproximado de 193,601 pessoas nesta faixa etária não alfabetizada. Quanto à escolarização, os índices são mais emblemáticos: aproximadamente 70% da população com 15 anos e mais não haviam concluído o Ensino Fundamental.

Segundo os consultores, estas informações fornecidas pelo Censo os ajudaram a compreender melhor, que o estabelecimento da Educação de Jovens e Adultos como direito, embora seja muito importante, não seria suficiente para que os jovens e adultos tenham garantia de acesso. Certamente teremos que nos mobilizar para uma segunda etapa da luta, agora pela garantia de financiamento e das condições para que o direito à Educação de Jovens

e Adultos alcance a todos, não apenas do ponto de vista formal, mas também na sua dimensão concreta.

Foi no contexto das garantias de acesso e de financiamento que se inseriu o Programa LetrAção, a seguir explicitado.

2.4 A viabilidade do Programa LetrAção para Mato Grosso

2.4.1 Alguns Pressupostos

Os consultores do Programa explicaram que para se garantir a consistência epistemológica da proposta de ação que pretendiam desencadear, seria necessário explicitar três elementos fundamentais: a concepção de alfabetismo e de seu processo; a concepção e caracterização dos alfabetizandos; a concepção e caracterização dos alfabetizadores. Desta forma, seguiram explicitando cada uma das concepções.

2.4.2 A concepção de alfabetismo e de seu processo

Segundo os autores do projeto, especialistas têm discutido a complexidade do processo de alfabetismo e, em conseqüência, a impossibilidade de se estabelecer um conceito único desse processo. Segundo Soares (1995), alfabetismo pode ser definido como um estado ou uma condição de quem sabe ler e escrever. Esse estado ou condição envolve não apenas um comportamento, mas um conjunto de comportamentos, que se caracterizam por sua variedade e complexidade. Há que se pensar em, pelo menos, duas dimensões desse conjunto de comportamentos: a dimensão individual e a dimensão social. Quando se focaliza a dimensão social, o alfabetismo é visto como um fenômeno cultural. No interior de cada uma dessas dimensões há uma grande complexidade e variedade.

Os consultores buscaram Soares (1995) para discorrer acerca do conceito de alfabetismo. Eles explicaram que a dificuldade em se conceituar o alfabetismo é grande, mesmo que centremos nossa atenção apenas na dimensão individual, pois esse envolve dois processos distintos, ler e escrever. As habilidades e os conhecimentos que constituem a leitura e as habilidades e os conhecimentos que constituem a escrita são radicalmente diferentes. Diferentes também são considerados os processos de aprendizagem da leitura e os processos de aprendizagem da escrita. Ler envolve um conjunto de habilidades e conhecimentos lingüísticos e psicológicos, que vão desde habilidades de decodificar palavras escritas até a

capacidade de compreender textos escritos. Escrever envolve um conjunto de habilidades e conhecimentos que vão desde a habilidade de simplesmente transcrever sons até a capacidade de comunicar-se adequadamente com um leitor em potencial.

A dimensão social do alfabetismo não é menos complexa. Aqui alfabetismo não é apenas um estado ou condição pessoal, mas fundamentalmente, uma prática social. O alfabetismo é o que as pessoas *fazem* com as habilidades e conhecimentos da leitura e da escrita. E o que as pessoas fazem com essas habilidades está estreitamente ligado com as práticas sociais de leitura e escrita de seus grupos sociais. Do ponto de vista sociológico, as práticas de leitura e escrita diferenciam-se segundo os contextos sociais, exercendo papéis diversos na vida de grupos ou de indivíduos específicos. As pessoas vivem em lugares sociais diferentes, portanto são diferentes e, como tais, têm demandas diferentes de leitura e escrita. Desse modo, é tarefa difícil definir um conjunto universal de habilidades e conhecimentos que caracterizariam o alfabetismo em sua dimensão social.

Assim, dada variedade e heterogeneidade de dimensões e a diversidade de relações com a sociedade, é impossível definir-se um conceito único, genérico e universal. de alfabetismo. No entanto, as pessoas envolvidas nesse Programa deveriam ficar atentas para a sua complexidade, superado-se a idéia de um processo mecânico de decodificação do sistema, da mera transferência de fonemas (sons) para grafemas (letras). Teríamos que levar em consideração que alfabetismo designa um processo que levasse o sujeito ao domínio e ao uso da leitura e da escrita. Seria necessário que as pessoas aprendessem não apenas a assinar o nome e a reconhecer algumas palavras simples, mas que se tornassem cidadãos capazes de ler e interpretar as informações escritas e a produzir textos variados, seria esta uma das metas do Programa LetrAção, segundo proposições dos consultores, alfabetizar para além da mera codificação/decodificação dos símbolos lingüísticos.

Nesse sentido, seria necessário salientar que trabalhos sérios estariam acontecendo no mundo há mais de 25 anos, na pesquisa, na ação e na formação para alfabetizar crianças e adultos. Ações enfatizavam que ensinar não é transmitir conhecimentos, mas sim levar a pensar através da provocação com problemas a resolver. Trata-se de um processo socioconstrutivo. As demandas formativas do mundo atual exigem sujeitos que, entre outras competências, sejam capazes de ler, escrever, interpretar, selecionar, criticar as informações diariamente veiculadas por todos os meios de comunicação.

Para tanto, a perspectiva interdisciplinar teria sido apontada como a mais adequada, especialmente no que se refere à educação de jovens e adultos. Os estudos sobre os processos de aprendizagem e as modernas teorias do currículo criticavam duramente a tradição

disciplinar pela fragmentação do conhecimento que dela resulta. A organização do currículo por projetos temáticos, unidades temáticas integradas ou, ainda, o trabalho em torno de temas geradores, tem sido apontados como as principais estratégias metodológicas que favorecem a abordagem interdisciplinar. E foi com este entendimento que os consultores do projeto escreveram o livro do alfabetizador e do alfabetizando.

2.4.3 A concepção e a caracterização dos alfabetizandos

Quando falamos em educação de jovens e adultos, é necessário ter claro que essa modalidade não nos remete apenas a uma questão de faixa etária, mas, fundamentalmente, a uma especificidade cultural. Segundo (Kohl, 1999:59).

apesar do recorte por idade (jovens e adultos são, basicamente, ‘não-crianças’), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea (KOHL, 1999:59 in MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação, 2004, p.24).

Os consultores lembraram que a caracterização dos sujeitos a serem atendidos¹² por esse Programa estaria intimamente ligada à história da ocupação do Estado de Mato Grosso pelos migrantes, da luta pela terra, do processo de mecanização da agricultura e do conseqüente êxodo rural. Desse modo, “a população que procura os cursos para jovens e adultos comporta uma grande diversidade de características sócio-culturais (gênero, geração, etnia, vivência, etc.) e de motivações para o retorno aos estudos” (SEDUC, 2000:13).

Essa heterogeneidade deveria ser respeitada e aproveitada pelos professores, constituindo-se fator essencial do currículo e do processo de aprendizagem. Os diferentes saberes e as diferentes opiniões dos educandos, adquiridos ao longo de suas práticas sociais de vida e trabalho, seria o ponto de partida do processo de aprendizagem sistematizada. Como aponta Paulo Freire na epígrafe desse Programa, os seres humanos são capazes de captar os dados da realidade e acumular um saber. “Daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta”. Essa atitude de transformar a bagagem cultural dos educandos em matéria prima do processo de aprendizagem seria, concretamente, o reconhecimento de que os mesmos são agentes culturais e sujeitos de conhecimento, enfatizaram os consultores.

De acordo com o entendimento dos consultores, do ponto de vista didático-metodológico ressalta-se o diálogo e a participação democrática, em uma palavra, a interação,

¹² As palavras: “da clientela a ser atendida”, conforme aparece no texto dos Fundamentos do Programa Letração, 2004, p. 24, foram substituídas por “dos sujeitos a serem atendidos”.

já que “A noção de alfabetização cultural parte do pressuposto de que ler e escrever são atos relativamente fúteis e vazios se não vêm acompanhados de alguma forma de saber compartilhado. Há uma estreita relação entre alfabetização, contexto e significado”. (Frago, 1993:113). Assim, não se realizam trocas culturais em ambientes “fechados” e ameaçadores. O diálogo, o respeito, a valorização dos saberes permitirão não só a emergência dos conhecimentos prévios dos educandos, como também contribuirão para a elevação da autoestima (muitas vezes abalada pelos processos de exclusão vivenciados) e da crença na capacidade de aprender, transformando-se, assim, em poderosa ferramenta, ao mesmo tempo pedagógica e política.

2.4.4 A concepção e a caracterização dos alfabetizadores

Os dois itens anteriores levaram os autores a crer que o jovem ou adulto chega a uma sala de alfabetização trazendo experiências socioculturais mais amplas do que aquelas trazidas por uma criança. Desse modo, faz-se necessário que o alfabetizador, além de identificar essas experiências e reconhecê-las como ponto de partida para o processo de aprendizagem – o que pressupõe um profundo conhecimento de seus alfabetizandos -, saiba organizar estratégias pedagógicas que visem à ampliação dos conhecimentos. Os consultores afirmaram que esperavam dos professores, tal como (Freire, 1981:115): “*a criação mesma de uma nova atitude – e ao mesmo tempo tão velha – a do diálogo, que, no entanto nos faltou no tipo de formação que tivemos (...)*”.

Os consultores lembraram que seria necessário que o alfabetizador tivesse sensibilidade e conhecimento suficientes para reconhecer os fatores que se colocam como barreiras à permanência dos alunos em sala de aula. A título de exemplificação, dentre esses fatores apontam as profundas marcas deixadas por experiências vividas em termos de preconceito social, exclusão educacional e fracasso escolar. Pode-se lembrar, ainda, a necessidade de identificação do uso de óculos, apontada como um grande fator de desistência dos alunos mais velhos¹³.

O critério mais importante de seleção dos alfabetizadores foi o de valorizarem os professores já pertencentes à rede pública de ensino. Entendeu-se que esses profissionais já teriam uma formação básica em educação, certa familiaridade com leituras, algum domínio

¹³Pensando nesses aspectos, o Programa LetrAção pretendia garantir a merenda escolar e parcerias (como por exemplo com a Secretaria de Saúde, no caso dos óculos).

teórico nas áreas pertinentes à educação, alguns conhecimentos metodológicos, etc., o que muito facilitaria a sua preparação para o atendimento à modalidade específica de alfabetização de adultos.

Articulado a esse critério mais geral, os consultores abriram a possibilidade de contribuir com o projeto do governo federal do “Primeiro Emprego”. Nesse sentido, teriam oportunidade de trabalhar no Programa os licenciados e licenciandos do Curso de Pedagogia, que ainda não estavam integrados à rede pública de ensino. Assim estariam primando pelo atendimento à legislação vigente, no que tange a colocar os profissionais adequados a essa modalidade de ensino, e colaborando com os esforços do governo federal, no que se refere à criação de novos empregos.

2.5 Objetivos do Programa LetrAção

Segundo os autores do projeto estes seriam os objetivos do Programa LetrAção:

- Garantir, à população não alfabetizada do estado de Mato Grosso, tanto do meio rural quanto do meio urbano, o direito à alfabetização, por meio de cursos com duração de cinco meses.
- Assegurar aos alfabetizados a continuidade de seus estudos na Educação de Jovens e Adultos (EJA).
- Proporcionar, não só a aprendizagem do ler, escrever e contar, como também, as ferramentas de análise e reflexão sobre a realidade, respeitando-se as diversidades locais e culturais.
- Atuar em parceria com as três esferas de governo, secretarias e órgãos afins, instituições públicas e privadas e sociedade civil organizada. (MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação, 2004, p.27).

2.6 As metas do Programa, segundo os consultores:

- Alfabetizar, em três anos, todos os 11,1% de analfabetos do Estado de Mato Grosso.
 - Expandir, em três anos, em parceria com os municípios, a oferta do Ensino Fundamental – primeiro segmento – para os alfabetizandos oriundos deste programa (vincular
-

o processo de erradicação do analfabetismo com a EJA) (MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação, 2004, p.27).

2.7 Os Princípios Políticos e Pedagógicos explicitados pelos consultores:

A alfabetização, *como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma é um dos pilares para o desenvolvimento de habilidades.(...)* (Declaração de Hamburgo, 1997), e o entendimento do direito humano como direito subjetivo garantido a todo cidadão brasileiro pela Constituição Federal de 1988, constitui-se como a primeira etapa do Programa de Educação de Jovens e Adultos/SEDUC/MT. Elaborado com base na LDB N.º 9394/96, no Parecer 11/00/CNE/CEB, na Resolução 01/00/CNE/CEB, na Resolução 180/00/CEE/MT, e nos PNE e Plano Estadual de Educação -PEE/MT- (versão preliminar).

Amparado neste Programa de Educação de Jovens e Adultos/SEDUC/MT, o Programa LetrAção/EJA/MT, tinha como princípios políticos-pedagógicos, a construção de uma política pública que rompesse com a idéia de campanha assistencialista e compensatória, por um programa que assegurasse as metas estabelecidas no PNE e no PEE/MT para a alfabetização de pessoas jovens e adultas no Estado de Mato Grosso.

A partir dessa compreensão, tornar-se-ia necessário definir princípios políticos e pedagógicos que articulassem e unificassem as ações educativas do Programa LetrAção/EJA/MT, dando-lhe identidade.

2.7.1 Os princípios políticos do Programa pensados pelos consultores:

1º- Construção de uma Cultura de Alfabetização que tem como entendimento, a alfabetização parte constitutiva da modalidade EJA, garantindo a continuidade e acesso à escolarização, atendendo às funções *reparadora, equalizadora e qualificadora* da EJA;

2º- Entendimento de que a escolarização é condição básica para ampliar a participação, independência e autonomia do cidadão, possibilitando-lhe empregar-se e usufruir dos benefícios da sociedade industrial e de manter o acesso aos variados bens culturais;

3º - O Estado, através da SEDUC, exercerá o papel central na garantia das condições e nas articulações para que os jovens e adultos não alfabetizados sejam atendidos;

4º- Estabelecimento de parcerias com as Universidades, Prefeituras, Instituições Públicas e a Sociedade Civil através de convênios e outras formas de participação com atribuições definidas (MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação, 2004, p.28/29).

2.7.2 Os princípios pedagógicos do Programa, segundo entendimento dos consultores:

1º- Entendimento de alfabetismo como uma prática social em que o processo de leitura e de escrita não se reduz ao domínio do gráfico, mas deve possibilitar uma ampliação da visão de mundo e um exercício mais consistente da cidadania por parte dos alfabetizados. Estará alfabetizado o aluno que, ao ler, compreenda o que compreenderia se lhe fosse falado e que, ao escrever, consiga comunicar o que pensa;

2º- Articulação de informações entre as diferentes áreas de conhecimento por meio das quais serão desenvolvidas habilidades de leitura e escrita e do saber lógico-matemático a partir das vivências dos alfabetizados num diálogo intercultural. Neste sentido, a língua portuguesa e a matemática devem desencadear análises e reflexões entre a língua (oral e escrita) e a apropriação da linguagem matemática. Todas as áreas do conhecimento devem ser vivenciadas numa visão interdisciplinar, valorizando a bagagem que o alfabetizado traz e as suas experiências de vida;

3º- Apropriação e o desenvolvimento da leitura e da escrita no processo ensino-aprendizagem se dão na interação entre alfabetizado e alfabetizador e a comunidade em que vive, possibilitando a apropriação de conhecimentos. A apropriação e o desenvolvimento da leitura e da escrita e dos saberes lógico-matemáticos no processo ensino-aprendizagem devem ampliar a possibilidade de acesso aos novos conhecimentos, ou seja, a alfabetização deverá se constituir como um instrumento de inserção social, promovendo o uso social dos novos conhecimentos em benefício próprio e da comunidade em que vive (MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação, 2004, p.29/30).

2.8 População a ser atendida, definida pelos consultores do Programa:

Jovens, a partir de 14 anos completos, adultos e idosos dos 139 municípios do Estado de Mato Grosso que tiveram ou não experiências com a leitura e a escrita.

2.9 Organização Administrativa e Pedagógica elaborada pelos consultores

2.9.1 Organização Administrativa

a) Horário /Duração:

O Programa foi constituído por turmas de alfabetização com duração de 5 (cinco) meses, perfazendo um total de 200 (duzentas) horas aulas, distribuídas em 10 (dez) horas aulas semanais.

O horário das aulas e a respectiva distribuição da carga horária semanal deveriam adequar-se às peculiaridades locais e às necessidades de cada turma, constituída de no máximo 20 (vinte) alunos.

Ao concluir esta etapa, os alunos deveriam ser matriculados na 1ª fase do 1ª segmento da EJA (MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação, 2004, p.30).

b) Comissão Executiva apresentada pelos consultores

Comissão Executiva do Programa foi formada por representantes das Universidades (UNEMAT, UFMT e UNIC), da SEDUC Superintendência de Ensino e Currículo (Equipe de EJA, de Ensino Fundamental), Superintendência de Formação e Desenvolvimento e pelo Conselho Estadual de Educação/MT (MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação, 2004, p. 30).

As competências dessa Comissão, estabelecidas pelos consultores:¹⁴

- a) Elaboração, desenvolvimento e avaliação do Programa;
- b) Articulação de parcerias para o Programa;
- c) Discussão com a sociedade civil organizada para divulgação do Programa;
- d) Preparação e realização dos Cursos de Formação dos professores alfabetizadores;
- e) Cadastramento dos professores alfabetizadores;
- f) Acompanhamento da gestão financeira do projeto, nos municípios, quanto à execução do projeto pedagógico;
- g) Definição da área estratégica para início do Programa com previsão orçamentária;
- h) Definição das diretrizes para o processo de formação do professor alfabetizadores;
- i) Criação de mecanismos e procedimentos que garantissem a continuidade da escolarização dos alfabetizandos em cursos de EJA;
- j) Assessoramento aos municípios, *in loco*, quando necessário.

¹⁴Projeto Letração 2003. Disponível em www2.seduc.mt.gov.Br/jovens_adultos/letração.rtf.doc. acessado em julho de 2007.

c) A constituição do corpo docente, definida pelos consultores¹⁵

O corpo docente seria constituído a partir dos seguintes critérios:

- 1º) Professor alfabetizador efetivo, das redes públicas, em regime de 20 ou 30 horas, com experiência em EJA;
- 2º) Professor alfabetizador efetivo, das redes públicas, em regime de 20 ou 30 horas, sem experiência em EJA;
- 3º) Professor alfabetizador efetivo das redes públicas de ensino;
- 4º) Professor Alfabetizador interino com experiência em EJA;
- 5º) Professor Alfabetizador interino sem experiência em EJA;
- 6º) Licenciados e/ou licenciandos dos cursos de Pedagogia;
- 7º) Professor com magistério;
- 8º) Licenciados e/ou licenciandos em outras licenciaturas

Competências do professor alfabetizador, segundo os consultores¹⁶

- a) Divulgação do programa e constituição de sua turma;
- b) Participação no curso e nas reuniões pedagógicas desenvolvidas pelo programa;
- c) Registro, acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos alunos;
- d) Controle de frequência e evasão;
- e) Sensibilização dos alunos para continuidade de sua escolarização.

Cada professor alfabetizador receberá uma bolsa no valor de R\$250,00 (duzentos e cinquenta reais) mensais, sendo: R\$100,00 (cem reais) da SEDUC/MT, R\$100,00 (cem reais) do Governo Federal e R\$50,00 (cinquenta reais) da Prefeitura.

d) A constituição dos coordenadores regionais estabelecidas pelos consultores¹⁷

No âmbito da SEDUC serão os professores com lotação nos CEFAPROs designados para coordenar o Programa. Os Municípios parceiros juntamente com as SMECs, designarão os coordenadores municipais do Programa, os quais farão a articulação com a Comissão Executiva do Programa, responsáveis pelo desenvolvimento das seguintes ações:

¹⁵ Idem nota 13

¹⁶ Idem nota 13

¹⁷ Idem nota 13

- a) Divulgação do Programa junto às comunidades;
- b) Seleção dos professores alfabetizadores que atuarão no Programa;
- c) Participação da capacitação dos professores alfabetizadores;
- d) Organização, e realização de encontros pedagógicos para acompanhamento e avaliação do Programa;
- e) Distribuição e acompanhamento do material do professor e dos alunos;
- f) Realização de visitas semanais às salas de aula.

2.9.2 Organização pedagógica do curso descrita pelos consultores

a) Currículo:

O currículo de um programa de alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas tem como ponto de partida todo conhecimento já construído por esse alfabetizando no decorrer de sua vida, relacionando esses conhecimentos aos conteúdos específicos de cada área do conhecimento, de forma a ampliar a visão de mundo desses alfabetizandos.

O Programa Letramento/EJA/MT, contempla um currículo que incorpore com centralidade, temáticas relacionadas ao mundo do trabalho e certos desafios éticos, políticos e práticos da vida social contemporânea relacionados ao exercício da moderna cidadania (Programa de EJA/SEDUC/MT 2001).

A influência da proposta freireana¹⁸ na EJA, de eleição de temas geradores pertinentes à experiência sócio-cultural dos alfabetizandos, proposta esta que focaliza as relações entre alfabetizando e alfabetizador, e entre alfabetizando e conhecimento, salientando a importância do respeito às experiências e à identidade cultural dos alfabetizandos e aos saberes construídos na prática social, servirá como referencial teórico para construção do Currículo, garantindo a esses alfabetizandos, a continuidade de seu processo de letramento (MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação, 2004, p. 31).

b) Avaliação:

A finalidade da avaliação é acompanhar o desenvolvimento do Projeto, em suas diversas instâncias:

a) Os consultores asseguraram que a Comissão Executiva deveria avaliar:

1. Se os objetivos foram alcançados;
2. Se as metas estabelecidas estavam sendo alcançadas;
3. Se a proposta metodológica atendia aos objetivos propostos;
4. Qual a repercussão do programa na sociedade mato-grossense;
5. Como se aconteceram as parcerias;
6. Os mecanismos de oferta da continuidade do processo de escolarização dos alfabetizandos (MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação, 2004, p. 31/32).

b) Os Coordenadores Regionais deveriam avaliar, segundo os consultores:

1. O desenvolvimento global da proposta de alfabetização;
2. A metodologia do programa a partir da prática dos professores;
3. As evidências de eventuais evasões e baixo rendimento dos alfabetizadores.

c) Os Professores Alfabetizadores deveriam avaliar, segundo os consultores:

1. Refletir a adequação do currículo do programa às expectativas dos alfabetizandos;
2. Avaliar a exequibilidade do programa quanto a:
 - a) Duração/carga horária;
 - b) Material didático;
 - c) Condições de formação e acompanhamento;
 - b) Remuneração.

2.10 A metodologia da avaliação definida pelos consultores

Os consultores definiram que a comissão executiva deveria acompanhar todo o desenvolvimento do Projeto. Para isto deveria fazer levantamento de dados sobre o seu funcionamento nos municípios, a partir das informações registradas nas fichas e nos relatórios-síntese, fornecidos pelos coordenadores regionais e locais. Além disso, a comissão executiva deveria realizar dois encontros no decorrer do processo de alfabetização, com a presença dos coordenadores regionais e locais.

Em relação aos coordenadores regionais foi definido pelos consultores que eles deveriam se reunir com o seu grupo de coordenadores locais uma vez por mês, para realizar o

¹⁸A palavra “freiriana” conforme consta nos fundamentos do programa, 2004, p. 31, foi substituída pela palavra “freireana”.

levantamento, a socialização e a reflexão dos resultados alcançados até aquela data, registrados nas fichas e analisados nos relatórios-síntese.

Para os coordenadores locais os consultores estabeleceram que eles deveriam se reunir com o seu grupo de alfabetizadores, preferencialmente uma vez por semana, para socialização e reflexão dos resultados alcançados até aquela data. Nesses encontros, cada alfabetizador, baseados nas fichas de avaliação individual dos alfabetizados, deveriam fazer um relato oral do processo ensino-aprendizagem de sua respectiva turma.

Ainda em relação à metodologia avaliativa, os consultores lembraram que os professores alfabetizadores deveriam proceder à avaliação de seus alfabetizados durante todo o processo, por meio de observações sistemáticas. Para auxiliá-los na coleta das informações acerca do processo de aprendizagem de seus alfabetizados, seriam fornecidas fichas de avaliação (de Língua Portuguesa e Matemática). Para que ocorresse essa avaliação processual, o alfabetizador deveria, também, coletar textos produzidos pelos alfabetizados, desde o início do projeto, frutos de suas vivências no âmbito da expressão oral e escrita.

Foi determinado pelos consultores que ao final do projeto o alfabetizado deveria ser capaz de ler, escrever e interpretar textos simples, como também, desenvolver operações matemáticas simples. Uma amostra desses textos seria encaminhada ao MEC – Programa Brasil Alfabetizado, como instrumento de documentação e avaliação do “Projeto LetrAção”. Caso o alfabetizado não demonstrasse essas competências, deveria permanecer no projeto até que alcançasse os resultados esperados (MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação, 2004, p. 32/33).

2.11 Recursos Materiais garantidos no projeto pelos consultores¹⁹

a) Do Professor:

Para a sua atuação em sala de aula, cada professor alfabetizador receberia um *kit* contendo:

a) Caderno do Alfabetizador: um caderno que reúne subsídios teórico-práticos, baseados na proposta curricular do Programa, para melhor organizar seu trabalho em sala de aula;

b) Material de registro:

1- Ficha de acompanhamento;

2- Diário de classe;

¹⁹ Idem nota 13

- c) Material coletivo: papel sulfite, papel pardo, cartolinas, canetas hidrográficas, pincel atômico, giz, apagador, lápis de cor, fita crepe, cola, tesouras, pasta para arquivar os trabalhos dos alunos.

b) Do aluno:

Cada aluno receberia um *kit* contendo:

- 1- Caderno de atividades;
- 2- Caderno, lápis, caixa de lápis de cor, borracha, apontador e régua.
- 3- Uma pasta.
- 4- Uma camiseta do Programa.

c) Do Programa:

Para que todo o Programa seja registrado, deverá ser garantida a elaboração de um vídeo para registro de cada etapa do Programa.

2.12 O Cronograma pensado pelos consultores²⁰

Ações	Abri/03	Mai/03	Junho/03	Julho/03	Agosto/03	Setembro/03	Outubro/03	Novembro/03	Dezembro/03	Janeiro/04	Fevereiro/04
Elaboração do Programa	X										
Elaboração do Material didático (alfabetizador e alfabetizandos)		X	X	X	X						
Impressão Gráfica do material didático					X						
Reunião da comissão executiva com os formadores (sensibilizar)					X						
Inscrição dos professores alfabetizadores					X						
Lançamento do Programa						X					
Capacitação dos Formadores (250 pessoas)						X					
Seleção dos professores alfabetizadores						X					
Capacitação dos professores alfabetizadores							X	X			
Inscrição dos Alfabetizandos										X	

2.13 Referências utilizadas pelos autores para a elaboração dos fundamentos do “Programa Letração”

²⁰ Idem nota 13

Dentre as referências utilizadas pelos autores estão: Celso de Rui Beisiegel, com o texto “Questões de atualidade na educação popular: ensino fundamental de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados”; Ralf Dahrendorf, com o texto “O conflito social moderno: um ensaio sobre a política social da liberdade”; Thereza Penna Firme, com o livro “Avaliação por competências na educação profissional”; Antonio Viano Frago, em “Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos”; Paulo Freire com o livro “Educação como prática da liberdade”; Sérgio Haddad, que coordenou as “Propostas Curriculares de Suplência II” (2º segmento do ensino fundamental supletivo); Charles Hadji, em “Avaliação desmistificada”; Marta Kohl, com o texto “Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem”; Jaqueline Moll, com a tese de doutorado denominada de “Redes Sociais e Processos Educativos: um estudo dos nexos da educação de adultos com o movimento comunitário e as práticas escolares no Morro Alto”; João Monlevade com o texto “Educação Pública no Brasil: contos & descontos”; Vera M. Ribeiro, coordenadora da proposta denominada “Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental”; Magda Soares com o texto “Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas”; Cláudia Lemos Vovio e Orlando Joia com o texto “Alfabetização de Jovens e Adultos: diagnosticando necessidades de aprendizagem”, dentre outros autores. Também foram utilizadas pelos consultores, propostas educacionais de nível nacional e estadual.

Este capítulo tem a sua relevância, uma vez que, foi com base nos fundamentos e nas atribuições asseguradas aos membros da equipe executiva e da equipe executora do Programa Letração, que elaboramos os roteiros de entrevistas e o questionário, que foram os instrumentos utilizados para coletar dados dos setenta e um sujeitos que contribuíram com este estudo. Não inventamos nada, apenas tivemos como referência os fundamentos, as metas e os objetivos do Programa, bem como o que os consultores elencaram como sendo as competências da comissão executiva, coordenadores regionais e corpo docente. Também nos pautamos no que foi assegurado de recursos materiais e espaço físico, para os professores e alunos, e ainda remuneração, formação do alfabetizador, cadastramento, enfim, nas condições de trabalho dos alfabetizadores do referido Programa.

CAPÍTULO III

PROGRAMA LETRAÇÃO: DESEMPENHO QUANTITATIVO NO PERÍODO DE 2004 A 2007

Organizamos neste capítulo os dados coletados por meio de levantamento documental, feito junto a coordenação do Programa Brasil Alfabetizado/Letração em Mato Grosso, na SEDUC entre os meses de outubro a dezembro de 2007. Os dados organizados mostram que no período de 2004 a 2007 o Programa Letração, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, cadastrou sessenta e quatro mil, oitocentos e cinqüenta e oito (64.858) pessoas com a participação de cento e quatorze (114) municípios do Estado de Mato Grosso. A meta inicial do Programa era alfabetizar em três anos um universo de duzentos e vinte e quatro mil, setecentos e sessenta (224.760) sujeitos não alfabetizados em todo o Estado de Mato Grosso, o que correspondia na época, a 11,1% da população.

3.1 Os municípios que foram contemplados pelo Programa Letração no período de 2004 a 2007

Como está explicitado nos fundamentos do Programa Letração, uma das suas metas seria alfabetizar os 224.760 mil jovens e adultos analfabetos existentes em Mato Grosso no período de 2004 a 2007. Segundo o Secretário Adjunto da época, para dar conta de cumprir esta meta foi feita uma ampla campanha de mobilização e divulgação em todo o Estado no segundo semestre de 2003, período em que o Programa deveria ter sido lançado. Neste momento foram cadastrados 39.879²¹ alfabetizandos. No ano de 2004, quando aconteceu de fato o lançamento do Programa, a sociedade já não respondeu a campanha de mobilização para o cadastramento como era esperado e o número de sujeitos foi de 26.196²². Com o atraso do governo federal para a liberação do recurso, 13.683 alfabetizandos que haviam sido cadastrados em 2003, não compareceram para aprender a ler e a escrever.

No período de 2004 a 2007, foram realizadas IV Etapas regulares e uma Intermediária. Os quadros dispostos abaixo mostram o desempenho que o Programa atingiu neste espaço de tempo, em cada etapa.

²¹ Dados fornecidos pela SEDUC, Programa Brasil Alfabetizado em dezembro de 2007.

²² Idem anterior.

3.1.2 Quadro N° 04:

Desempenho do Programa Letração na I Etapa realizada no período de outubro de 2004 a março de 2005 em 71 municípios do Estado de Mato Grosso.

N°	Municípios	Alfabetizando Inscritos	Alfabetizadores inscritos	Alfabetizador que concluiu	Alfabetizando que concluiu	Enc. para a EJA
01	ACORIZAL	316	22	19	416	-
02	ALTA FLORESTA	947	37	24	609	67
03	ALTO ARAGUAIA	248	12	11	222	-
04	ALTO GARÇAS	125	06	06	136	-
05	ALTO PARAGUAI	205	10	12	283	250
06	ALTO TAQUARI	61	03	03	70	-
07	ARAGUAINHA	22	01	-	-	
08	ARAPUTANGA	25	01	02	40	
09	ARENÁPOLIS	204	10	10	224	92
10	BARRA DO BUGRES	152	08	10	246	-
11	BARRA DO GARÇAS	2.020	101	50	1.330	-
12	BARÃO DE MELGAÇO	143	07	06	120	80
13	CÁCERES	2.400	120	73	2.039	-
14	CAMPINÁPOLIS	750	24	17	437	15
15	CAMPO VERDE	338	20	09	229	-
16	CHAPADA DOS GUIMARÃES	494	27	17	351	-
17	COMODORO	459	24	17	383	-
18	CONQUISTA D' OESTE	33	02	-	-	
19	CUIABA	6.861	334	95	2.626	-
20	DENISE	80	04	01	20	32
21	DIAMANTINO	182	09	09	190	55
22	DOM AQUINO	202	11	-	-	
23	FIGUEIRÓPOLIS	82	01	04	84	-
24	GAL. CARNEIRO	40	02	01	20	-
25	GUIRATINGA	522	25	10	201	-
26	INDIAVAI	155	07	07	140	-
27	ITIQUIRA	45	02	01	23	-
28	JANGADA	233	11	08	244	20
30	JAURÚ	225	11	08	160	-
31	JUARA	349	16	19	415	-
32	JUSCIMEIRA	575	28	21	508	10
33	LAMBARI D' OESTE	112	06	-	--	-

34	MIRASSOL D' OESTE	52	02	09	289	24
35	NOBRES	344	11	08	218	-
36	NOVA BRASILÂNDIA	82	04	02	51	-
37	NOVA MARILÂNDIA	46	02	02	40	-
38	NOVA OLÍMPIA	472	23	19	422	32
39	NORTELÂNDIA	250	12	11	257	08
40	NOSSA S. DO LIVRAMEN	585	32	11	261	-
41	PARANATINGA	660	33	28	689	-
42	PEDRA PRETA	112	05	03	72	-
43	PLANALTO DA SERRA	42	02	01	20	-
44	POCONÉ	450	17	21	577	-
45	PONTE BRANCA	50	02	01	24	-
46	PONTES E LACERDA	66	03	04	82	-
47	PORTO A DO NORTE	123	06	07	209	03
48	PORTO ESPERIDIÃO	768	35	30	843	-
49	PORTO ESTRELA	232	13	07	167	-
50	POXORÉO	165	08	09	186	-
51	PRIMAVERA DO LESTE	104	05	01	20	-
52	RIBEIRÃOZINH O	42	03	01	29	-
53	RIO BRANCO	88	06	06	130	-
54	RONDONÓPOLI S	3.598	166	71	2.386	-
55	ROSÁRIO OESTE	467	23	15	435	-
56	SALTO DO CÉU	74	04	04	80	-
57	SANTO AFONSO	25	01	01	30	-
58	SANTA TEREZINHA	113	05	-	-	-
59	SANTA CRUZ DO XINGU	24	02	-	-	-
60	SANTO ANTONIO DO LEVERGER	541	31	21	488	-
61	SÃO JOSÉ DO POVO	118	06	05	130	-
62	SÃO JOSÉ DOS IV MARCOS	74	04	04	87	-
63	SÃO PEDRO DA CIPA	81	04	-	-	-
64	SAPEZAL	39	03	02	47	-
65	SINOP	725	35	24	701	125
66	TANGARÁ DA SERRA	882	35	15	422	-
67	TESOURO	54	03	02	40	-
68	TORIXORÉU	311	16	08	198	-
69	VARZEA GRANDE	6.352	271	166	4.164	-

70	VILA BELA DA S. TRINDADE	162	08	03	60	-
71	VILA RICA	71	04	03	60	-
	TOTAL GERAL	37.214	1.654	1.017	26.196	1.052

Fonte: SEDUC, Programa Brasil Alfabetizado, 2007.

De acordo com dados fornecidos pelo Programa Brasil Alfabetizado/Letração por meio da SEDUC, a I Etapa executada de outubro de 2004 a março de 2005, em 71 municípios de Mato Grosso teve um total de 1.017 alfabetizadores e 26.196 alfabetizandos cadastrados que concluíram o curso. Conforme mostra o quadro, um número irrisório de alfabetizandos que concluíram a I Etapa foi encaminhado para o primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos.

Neste sentido que Arroyo (2005) afirma que o campo da Educação de Jovens e Adultos ainda não está consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Configurando-se como “um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam. De sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história” (p. 19). Para a consolidação deste segmento educativo, com todos os direitos garantidos aos estudantes trabalhadores, os programas de alfabetização precisam ir além do lançamento de campanhas para a alfabetização.

Com este entendimento a equipe executora definiu que uma das metas do Programa seria garantir aos egressos a continuidade ao processo de escolarização, encaminhando-os ao primeiro segmento da EJA. Vejamos que, dos 37.214 que foram cadastrados na I Etapa, 26.196 concluíram o curso e destes apenas 1.052 foram encaminhados para o primeiro segmento da EJA. Mediante estes resultados é que as reflexões de Arroyo são relevantes. Para este autor,

Um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras. Pode-se tornar um campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação. Um olhar precipitado nos dirá que talvez tenha sido esta uma das marcas da história da EJA: indefinições, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais (ARROYO, 2005, p. 19/20).

Para Moura (2004, p. 35), “A escolarização dos jovens e adultos analfabetos é vista como um empreendimento muito caro, considerado um gasto sem retorno para o sistema produtivo”. Segundo a autora, os governantes entendem que, como os adultos que chegaram à determinada idade sem instrução já não terão mais condições de aprender a tempo de se qualificarem para a produção, nem atendem às condições psicológicas de adaptação à ideologia dominante. Com este entendimento, priorizam-se recursos e ações para a Educação Básica das crianças e dos mais jovens ou adolescentes. “Neste sentido, muitas das iniciativas

de âmbito federal foram desativadas e desarticuladas, sob a justificativa de que a escolarização dos jovens e adultos analfabetos é um empreendimento muito caro, devendo ser assumida por toda a sociedade” (MOURA, 2004, p. 35).

3.1.3 Quadro N° 05:

Desempenho do Programa Letração na II Etapa realizada no período de maio a outubro de 2005 em 4 municípios do Estado de Mato Grosso

MUNICÍPIO	N° DE ALFABETIZADORES	N° DE ALFABETIZANDOS	N° DE TURMAS
01 JANGADA	06	108	07
02 POCONÉ	20	353	20
03 RONDONÓPOLIS	30	1.082	50
04 VÁRZEA GRANDE	65	1.330	78
TOTAL	121	2.873	155

Fonte: SEDUC, Programa Brasil Alfabetizado, 2007.

O quadro n° 05 mostra que na II Etapa o número de alfabetizandos cadastrados ficou muito longe da meta prevista no Programa Letração, que seria alfabetizar quarenta mil pessoas em cada etapa. A SEDUC então organizou uma Etapa Intermediária e desta vez conseguiu envolver 79 municípios e cadastrar um número bem maior de alfabetizadores.

3.1.4 Quadro N° 06:

Desempenho do Programa Letração da Etapa Intermediária realizada no período de agosto a dezembro de 2005 em 79 municípios do Estado de Mato Grosso

N°	MUNICÍPIO	N° DE ALFABETIZADORES	N° DE ALFABETIZANDOS
01	ACORIZAL	03	38
02	ÁGUA BOA	08	160
03	ALTA FLORESTA	08	152
04	ALTO ARAGUAIA	15	459
05	ALTO GARÇAS	03	75
06	ALTO PARAGUAI	09	205
07	ALTO TAQUARI	01	20
08	ARENÁPOLIS	02	40
09	ARIPUANÁ	03	67
10	BARRA DO BUGRES	13	258
11	BARRA DO GARÇAS	12	259
12	BARÃO DE MELGAÇO	06	150
13	CÁCERES	69	1893
14	CAMPINÁPOLIS	05	88
15	CAMPO VERDE	04	39
15	CAMPO NOVO DOS PARECIS	01	25
17	CANA BRAVA DO NORTE	02	38
18	CANARANA	02	50
19	CHAPADA DOS GUIMARÃES	04	56
20	CARLINDA	03	45
21	CASTANHEIRA	02	50
22	COCALINHO	02	36

23	COLÍDER	07	127
24	COMODORO	05	95
25	CONQUISTA D' OESTE	02	67
26	CONFRESA	08	213
27	CUIABA	46	1560
28	CUVERLANDIA	01	21
29	DENISE	02	43
30	DIAMANTINO	02	30
31	FIGUEIRÓPOLIS	01	25
32	GUARANTÁ	04	86
33	GUARANTÁ DO NORTE	01	13
34	GUIRATINGA	04	95
35	JACIARA	07	178
36	JAURÚ	03	61
37	JUARA	14	234
38	JUINA	06	93
39	JUSCIMEIRA	09	83
40	MATUPÁ	08	204
41	MIRASSOL D' OESTE	03	103
42	NOBRES	05	120
43	NOVA CANAÃ	02	45
44	NOVA LACERDA	01	25
45	NOVA MONTE VERDE	02	25
56	NOVA OLÍMPIA	08	255
47	NOVO H. DO NORTE	05	92
48	NORTELÂNDIA	03	60
49	PARANATINGA	11	335
50	PARANAÍTA	01	17
51	PEDRA PRETA	07	124
52	PEIXOTO DE AZEVEDO	03	80
53	POCONÉ	04	73
54	PONTES E LACERDA	22	521
55	PORTO ALEGRE DO NORTE	08	176
56	PORTO DOS GAÚCHOS	01	14
57	PORTO ESTRELA	2	43
58	POXORÉO	07	156
59	PRIMAVERA DO LESTE	09	158
60	QUERÊNCIA	03	60
61	RESERVA DO CABAÇAL	03	83
62	RIBEIRÃOZINHO	01	08
63	RIO BRANCO	05	155
64	RONDONÓPOLIS	29	983
65	RONDOLÂNDIA	03	63
66	ROSÁRIO OESTE	08	299
67	SALTO DO CÉU	03	75
68	SANTA RITA DO TRIVELATO	01	25
69	SANTA TEREZINHA	01	19
70	SANTA CRUZ DO XINGU	02	40
71	SANTO ANTONIO LEVERGER	02	125
72	SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA	17	446
73	SÃO JOSÉ DO POVO	04	250
74	SÃO JOSE DO RIO CLARO	08	169
75	SAPEZAL	3	75
76	SINOP	05	152
77	SORRISO	02	41
78	TANGARÁ DA SERRA	07	221
79	TORIXOREÚ	06	160
	TOTAL GERAL	524	13.299

Fonte: SEDUC, Programa Brasil Alfabetizado, 2007

Mas, a Etapa Intermediária também ficou muito aquém da meta estabelecida no Programa. Foram cadastrados apenas 13.209 pessoas em 79 municípios do Estado de Mato Grosso.

Segundo Arroyo (2005) a configuração da EJA como um campo específico de responsabilidade pública do Estado, é sem dúvida uma das frentes do momento. O autor explica que as universidades e os centros de formação estão assumindo os jovens e adultos como foco de pesquisas e de reflexão teórica. Além disso, a EJA vem encontrando condições favoráveis como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas. O Estado assume o dever de responsabilizar-se publicamente pela EJA. Cria-se um espaço institucional no MEC, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secade). Discute-se a EJA nas novas estruturas de funcionamento da Educação Básica – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico (FUNDEB). Cria-se estruturas gerenciais específicas para a EJA nas Secretarias Estaduais e Municipais.

Porém, apesar de todos estes avanços, são muitas as dificuldades para baixar o número de brasileiros sem escolarização. A leitura que podemos fazer dos indicadores acerca do desempenho quantitativo do referido Programa em Mato Grosso é que, o compromisso do Estado e da sociedade civil não pode ser mais de campanhas e nem de ações assistencialistas. A preocupação com os milhões de jovens e adultos pelo direito à Educação Básica vem consolidando um novo trato mais profissional com a finalidade não mais de suprir carências de escolarização, mas sim de garantir direitos específicos de um campo de vida. Neste contexto, Arroyo afirma que,

a visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA – trajetórias escolares truncadas e incompletas – precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos da vida. As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude (ARROYO, 2005, p. 21).

As reflexões de Miguel Arroyo vão ao sentido de que não podemos mais pensar em Educação para Jovens e Adultos com a intenção de suprir carências de escolarização. Estes sujeitos são jovens e adultos, em suas maiorias trabalhadoras, que merecem ter o seu tempo de vida respeitado, e ter os seus direitos educacionais garantidos em todas as suas dimensões.

No entanto, Moura (2004) enfatiza que o máximo que o poder público, no âmbito federal, vem fazendo é promover campanhas de curto prazo, envolvendo os vários segmentos da sociedade e fazendo parcerias com entidades não governamentais que assumem a tarefa a “baixo custo”. “A educação dos mais velhos e dos adultos passa a ser delegada aos governos

locais e à sociedade civil. Fazem-se apelos, chamamentos, conclamam-se a abraçarem e assumirem a responsabilidade pela alfabetização dos jovens e adultos”²³ (MOURA, 2004, p. 36).

Haddad (2003) menciona que este tem sido o caminho da educação de jovens e adultos, que ao sair da preocupação central do Ministério da Educação como educação fundamental pensada para todos, passou para os espaços das políticas compensatórias da filantropia e do mercado. “Não que tais programas não tenham espaços por suas características de inovação e atendimento, no entanto, não podem ser consideradas substitutas da ação do Estado, mas sim complementares” (p. 126).

3.1.5 Quadro N° 07:

Desempenho do Programa Letração da III Etapa realizada no período de março a setembro 2006 em 102 municípios do Estado de Mato Grosso

N°	Municípios	Alfabetizadores inscritos pela SEDUC	Alfabetizandos inscritos pela SEDUC	Alfabetizadores inscritos pelo MEC	Alfabetizandos inscritos pelo MEC
02	ÁGUA BOA	-	-	09	203
03	ALTA FLORESTA	05	96	01	14
04	ALTO ARAGUAIA	-	-	16	308
05	ALTO BOA VISTA	01	20	-	-
08	ALTO TAQUARI	-	-	01	25
11	ARENÁPOLIS	02	50	-	-
14	BARRA DO GARÇAS	10	212	-	-
15	BARÃO DE MELGAÇO	-	-	04	60
16	BOM JESUS DO ARAGUAIA	06	200	06	90
17	BRASNORTE	05	88	-	-
18	CÁCERES	29	765	02	39
21	CAMPO NOVO PARECIS	01	24	03	68
22	CANA BRAVA DO NORTE	-	-	02	55
23	CANARANA	-	-	01	19
25	CARLINDA	-	-	02	38
27	COCALINHO	-	-	01	46
28	COLÍDER	01	23	04	99
30	COMODORO	-	-	01	25
31	CONQUISTA D' OESTE	01	12	02	20
33	COTRIGUAÇU	01	25	-	-

²³ O Programa Letração é o resultado desse chamamento em que se propôs, mais uma vez na história da EJA no Brasil, fazer a alfabetização dos jovens e adultos somando os esforços de todos.

34	CUIABA	08	154	27	786
36	DENISE	01	20		20
37	DIAMANTINO	-	-	01	17
40	GUARANTÁ	02	77	-	-
43	GLÓRIA D' OESTE	-	-	01	25
44	GUIRATINGA	01	25	01	20
47	JACIARA	02	50	-	-
48	JANGADA	-	-	02	67
49	JURÚ	01	22	-	-
50	JUARA	07	153	-	-
51	JUINA	-	-	08	341
53	JUSCIMEIRA	01	44	-	-
54	LAMBARI D' OESTE	-	-	05	105
57	MIRASSOL D' OESTE	03	90	-	-
58	NOBRES	01	15	-	-
59	NOVA BRASILÂNDIA	-	-	03	61
60	NOVA CANAÃ	03	68	-	-
64	NOVA OLÍMPIA	06	150	05	206
66	NOVO MUNDO	08	160	-	-
68	NOVO H. DO NORTE	-	-	03	61
70	NOSSASSENHORADO LIVRAMENTO	01	39	-	-
71	PARANATINGA	08	203	-	-
72	PEDRA PRETA	-	-	04	95
73	PEIXOTO DE AZEVEDO	13	292	-	-
74	POCONÉ	15	439	-	-
75	PONTES E LACERDA	04	121	04	91
76	PORTO ALEGRE DO NORTE	09	223	-	-
77	POXORÉO	07	219	06	191
78	PRIMAVERA DO LESTE	09	248	-	-
79	QUERÊNCIA	01	50	05	79
80	RESERVA DO CABAÇAL	01	21	-	-
81	RIBEIRÃO CASCALHEIRA	02	47	-	-
82	RIO BRANCO	04	68	01	35
83	RONDONÓPOLIS	27	1.000	16	825
84	RONDOLANDIA	03	57	-	-
85	ROSÁRIO OESTE	13	315	-	-
85	SALTO DO CÉU	02	50	-	-
86	SANTO AFONSO	-	-	01	17
87	SANTA CRUZ DO XINGU	-	-	01	33
88	SANTO ANTº DO	02	49	03	100

	LEVERGER				
89	SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA	06	125	-	-
90	SÃO JOSÉ DO POVO	-	-	02	86
91	SÃO JOSE RIO CLARO	-	-	01	46
92	SAPEZAL	03	109	-	-
93	SINOP	01	20	-	20
94	SORRISO	-	-	01	25
95	TABAPORÃ	02	35	-	-
96	TANGARÁ DA SERRA	03	134	-	-
97	TERRA NOVA DO NORTE	05	115	-	-
99	TORIXORÉU	03	62	-	-
100	UNIÃO DO SUL	02	41	-	-
101	VARZEA GRANDE	-	-	73	2.099
102	VILA RICA	02	55	01	30
	TOTAL GERAL	250	6.641	230	6.590

Fonte: SEDUC, Programa Brasil Alfabetizado, 2007.

O quadro Nº 07 mostra que o número de alfabetizandos cadastrados pelo MEC e pela SEDUC na III Etapa foi muito próximo. A SEDUC cadastrou 51 alfabetizandos a mais que o MEC. Observamos que nesta etapa o Programa conseguiu abranger um maior número de municípios, 23 a mais que na etapa anterior. Porém, o total de alunos cadastrados foi 13.231, ou seja, 68 alfabetizandos a menos que na II etapa. De novo, ficamos muito longe na meta inicialmente prevista.

Segundo Arroyo (2005) um novo trato mais profissional está se consolidando como indicador de que tanto o Estado quanto a sociedade em seus diversos segmentos²⁴ estão mais sensíveis aos jovens e adultos e a seus direitos à educação. Os fóruns de debates entre o Estado e a sociedade, a preocupação com a constituição de profissionais educadores com competências específicas para dar conta das especificidades do direito à educação na juventude e na vida adulta. Tudo isso são indicadores otimistas.

No entanto, acreditamos que ainda existem muitos problemas que impedem os jovens e os adultos trabalhadores a virem para a escola. Problemas relacionados ao trabalho, as necessidades de sobrevivência, a vida conjugal, aos filhos. Problemas de ordens psicológicas, afetivas e até emocional. Com certeza ainda teremos muitas ações a serem implementadas para que possamos chegar até onde estes sujeitos estão e incluí-los na vida escolar. Isso

²⁴Instituições como a UNESCO, Abring, Natura, MST, ONGs, igrejas, sindicatos e movimentos sociais, criam propostas voltadas à Educação de Jovens e Adultos.

porque, no momento que o cadastramento para esta etapa foi realizado, ainda havia em Mato Grosso, segundo dados do IBGE, mais de duzentos mil pessoas sem escolarização. Embora reconheçamos que estes sujeitos se encontram muito próximos de nós: estão em nossas casas nos trabalhos domésticos, nos balcões do comércio, na prestação de serviços gerais, no mercado informal de mercadorias, etc²⁵, mesmo com uma ampla campanha de mobilização em que SEDUC e MEC se unem para cadastrá-los, foi possível trazer para a alfabetização pouco mais de treze mil sujeitos nesta III Etapa.

Essa realidade referenda que, até o momento, depois de mais de um século de implantação do sistema formal de educação no Brasil, a EJA continua carente de propostas teóricas mais definidas e de decisões políticas sérias e de fato comprometida com a completa escolarização a todos os sujeitos de direitos.

3.1.6 Quadro N° 08:

Desempenho do Programa Letração da IV Etapa realizada no período de novembro de 2006 a abril de 2007 em 56 municípios do Estado de Mato Grosso

N°	MUNICÍPIO	N° DE ALFABETIZADORES	N° DE ALFABETIZANDOS
02	ÁGUA BOA	08	161
03	ALTA FLORESTA	04	99
04	ALTO ARAGUAIA	13	472
11	ARENÁPOLIS	01	21
14	BARRA DO GARÇAS	05	146
15	BARÃO DE MELGAÇO	11	163
17	BRASNORTE	01	16
18	CÁCERES	22	521
20	CAMPO VERDE	02	24
21	CANARANA	01	17
22	CARLINDA	03	52
23	COLÍDER	03	65
24	COLNIZA	01	21
25	CUIABA	26	760
26	ITIQUEIRA	05	151
27	JACIARA	01	29
28	JUARA	06	117
29	JURUENA	01	25
30	LAMBARI D' OESTE	01	16
31	LUCIARA	01	16
32	MIRASSOL D' OESTE	06	152
33	NOVA BRASILÂNDIA	01	18
34	NOVA OLÍMPIA	12	300
35	NOVA UBIRATÁ	01	25
36	NOVO MUNDO	02	21
37	NOVO SÃO JOAQUIM	01	24
38	NOSSA S. DO LIVRAMENTO	01	17
39	PARANAÍTA	03	67
40	PEIXOTO DE AZEV.	04	124
41	PONTES E LACERDA	09	226
42	PORTO A DO NORTE	06	156

²⁵ Agradecemos a contribuição do professor Leôncio Soares, que fez essa observação.

43	POXORÉO	07	241
44	QUERÊNCIA	02	23
45	RONDONÓPOLIS	61	2.378
46	ROSÁRIO OESTE	03	70
47	SALTO DO CÉU	01	21
48	SANTO AFONSO	01	21
49	SANTA TEREZINHA	03	48
50	SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA	04	118
51	SINOP	03	75
52	SORRISO	07	173
53	TABAPORÁ	02	35
54	TANGARÁ DA SERRA	12	260
55	VARZEA GRANDE	58	1.763
56	VILA RICA	01	11
	TOTAL GERAL	327	9.259

Fonte: SEDUC, Programa Brasil Alfabetizado, 2007.

O trabalho de cadastramento para a formação das turmas na V Etapa aconteceu no final de 2007. Lembramos que uma das metas do Programa Letração era “Alfabetizar, em três anos, todos os 11,1% de analfabetos do Estado de Mato Grosso”. Isso significava um universo de 224.760²⁶. Vencido os três anos, foram cadastrados pela SEDUC, por meio do Programa Letração, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, sessenta e quatro mil, oitocentos e cinquenta e oito (64.858) alfabetizando de 114 municípios do Estado de Mato Grosso.

Não podemos nos esquecer de outro agravante, o fato de terem sido cadastrados no Programa não significa que estes sujeitos aprenderam a ler e a escrever. Com o cadastramento, o percentual de pessoas sem escolarização baixou, porém, sem o direito ou a oportunidade de continuarem o processo inicial de escolarização dificilmente estes jovens e adultos, que conforme explica Arroyo, “fazem parte de um mesmo coletivo”²⁷, sejam reconhecidos socialmente e tenham condições de lutar pela legitimação da totalidade de seus direitos humanos. Para esse autor,

os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pedidas (ARROYO, 2005, p. 30).

Para o autor, primeiro precisamos assumir a EJA como uma dimensão de direitos negados historicamente aos mesmos coletivos sociais, raciais, e conseqüentemente assumi-la como uma política afirmativa, como um dever específico da sociedade, do Estado, da pedagogia e da docência para com essa dívida histórica de coletivos sociais concreto.

²⁶ Tabela Nº 02 desta dissertação.

3.1.7 Quadro Nº 09:

Desempenho do Programa Letração de todas as Etapas realizadas no período de 2004 a 2007 em 114 municípios do Estado de Mato Grosso

ETAPAS	MUNICÍPIO	Nº DE ALFABETIZADORES	Nº DE ALFABETIZANDOS
I	84	1017	26196
II	04	121	2873
INTERMEDIÁRIA	76	524	13299
III	65	480	13231
IV	45	327	9259
TOTAL GERAL	114	2469	64858

Fonte: SEDUC, Programa Brasil Alfabetizado, 2007.

A leitura das tabelas Nºs 4, 5, 6, 7, 8 e 9 nos permite afirmar que, infelizmente, o Programa Letração ficou longe de atingir as suas ‘ousadas’ metas. Dando conta de cadastrar no período de três anos, apenas um quarto da população mato-grossense sem escolarização. Essa meta foi prorrogada, e de acordo com um documento informativo elaborado pelo atual coordenador geral do Programa Brasil Alfabetizado em Mato Grosso, espera-se que de 2008 a 2011 o Estado de Mato Grosso juntamente com o Programa Brasil Alfabetizado do governo federal alfabetizem os 7,11%, que corresponde a 143.065 jovens e adultos que ainda não sabem ler e escrever em todo o Estado.

A outra meta do Programa que era “Expandir, em três anos, em parceria com os municípios, a oferta do Ensino Fundamental – primeiro segmento – para os alfabetizados oriundos deste programa” (Programa Letração e seus Fundamentos, 2004, p. 27), ficou ainda mais distante. Não temos dados concretos acerca do número de alfabetizados egressos do Programa que foram encaminhados para a EJA, mas, de acordo com “Estudos Exploratórios” realizados em algumas cidades do Estado²⁸ e também com base no quadro nº 04 correspondente a I Etapa, podemos inferir que bem menos de 1% desses sujeitos estão hoje dando continuidade ao processo de escolarização.

Com estes dados, nos reportamos às sugestões do educador Miguel Arroyo (2005) em que ele fala que é preciso repensar os parâmetros escolares com que a história da EJA tem sido contada. Para ele é preciso buscar parâmetros próprios específicos na diversidade de formas tentadas para garantir o direito à formação, à socialização e às aprendizagens. A proposta final, segundo Arroyo seria “aproveitar as ‘brechas’ do sistema de ensino, fazendo

²⁷ Pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais (Arroyo, 2005, p. 29)

²⁸Estudos feitos na UNEMAT, pelos acadêmicos do 4º semestre, nos municípios de Juara, Novo Horizonte e Porto dos Gaúchos, 2007/2, na disciplina de Práticas Pedagógicas (Seminários Temáticos), sob a orientação da Professora Ângela Rita C. de Mello.

tantas contorções quantas forem necessárias para que os jovens e adultos populares encaixem suas trajetórias complicadíssimas nas brechas do sistema escolar” (Arroyo, 2005, p. 44).

Nessa perspectiva, segundo Arroyo (2005) caberá aos profissionais da EJA a grande luta pela conquista do sistema escolar, pois, somente nessa forma e lógica escolar, será garantido o direito dos jovens-adultos ao conhecimento e às competências que a inserção no mundo moderno exige. Para este educador, a solução para que a conquista do sistema escolar seja uma realidade para a EJA será tomar medidas mais fortes, mais compulsórias. Arroyo cita alguns exemplos:

Condicionar o Financiamento da EJA a sua escolarização. No dia em que os governantes se virem condicionados a receber recursos apenas pelos jovens e adultos matriculados e freqüentes nas modalidades de ensino, a EJA entrará no sistema. A defesa de que o direito à educação dos jovens e adultos seja assumida como um dever do Estado e conseqüentemente como uma política pública encontra estímulo nesta perspectiva de que, desta vez, a EJA está próxima de ser inserida no sistema escolar. Uma esperança tentadora, porém complexa (ARROYO, 2005, p. 45).

São muitas as indagações no sentido de que a inserção da EJA nos espaços escolares venha de fato, resolver os problemas relacionados a este segmento educativo. Para Arroyo (2005) a maior parte destes jovens e adultos sem escolarização, em algum momento já tentou articular suas trajetórias de vida com as trajetórias escolares e, geralmente, com experiências frustrantes. Isso porque o sistema escolar ainda continua muito preso às suas inflexíveis lógicas. Há uma incompatibilidade entre as trajetórias educativas das camadas populares nos limites da sobrevivência e a rígida lógica em que se estrutura nosso sistema educativo.

Diante desta realidade,

o Estado ainda ocupa um espaço fundamental na formulação de políticas e na garantia dos suportes para sua execução. Mas é preciso reconhecer também, que o Estado e seus governos precisam sair das amarras da sua esfera sistêmica e dialogar com outros atores sociais, quando se trata da formulação das políticas públicas, no caso, as políticas de Educação de Jovens e Adultos no Mato Grosso (BOFF, 2002, p. 194)

Boff (2002) explica que as lacunas sofridas pela Educação de Jovens e Adultos ao longo da história e os distanciamentos existentes entre o proclamado e os processos realizados, exigem, ao mesmo tempo, uma política conjunta e ações diferenciadas. Uma política conjunta que dê conta de produzir processos de continuidade, de não interrupção entre alfabetização, escolarização e educação continuada, e ações diferenciadas que possam atender as diversidades de condições e organizações de vida dos jovens e adultos. Uma política conjunta e ações diferenciadas em que o Estado assuma a sua parte de forma responsável para que possa dar sustentação a esse conjunto de ações que envolve a sociedade civil, mas que ela sozinha não tem recursos financeiros para garantir a ininterruptividade da EJA.

CAPITULO IV

PROGRAMA LETRAÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DA EQUIPE EXECUTIVA, DOS COORDENADORES E DOS ALFABETIZADORES.

Neste capítulo apresentamos as informações contidas na entrevista realizada com o Professor Doutor Antonio Carlos Máximo que na época em que o Programa foi elaborado e lançado, ocupava o cargo de Secretário Adjunto na SEDUC. Ele falou do contexto favorável em que o Programa foi pensado, explicitando os seus objetivos e as suas metas. Falou da excelente proposta metodológica elaborada pela equipe de consultores a quem ele confiou esta tarefa. Segundo ele, a proposta respondia aos objetivos do projeto. Comentou acerca das parcerias e das dificuldades de recrutamento dos alfabetizandos.

Dando continuidade, estão considerações transcritas das entrevistas realizadas com os consultores do Programa. Em linhas gerais eles dizem como foi a sua participação na elaboração do projeto. Falam do encaminhamento do Programa de 2004 a 2007 e das dificuldades em relação ao acompanhamento do seu desenvolvimento. Contam como se deram as parcerias e como foi a sua participação junto à sociedade civil em relação à divulgação do Programa e cadastramento dos alfabetizandos. Falam de suas participações nas capacitações dos professores e da sua colaboração na definição das diretrizes para o processo de formação dos alfabetizadores. Apresentam um posicionamento em relação ao acompanhamento da gestão financeira nos municípios quanto à execução pedagógica do projeto e à definição da área estratégica para início do Programa com previsão orçamentária. Mencionam a questão da criação de mecanismos e procedimentos que garantissem a continuidade da escolarização dos alfabetizandos em cursos de EJA e discorrem acerca dos assessoramentos que deveriam ter sido prestados aos municípios. Finalizam apresentando reflexões avaliativas acerca do desempenho do Programa no Estado de Mato Grosso e do seu envolvimento no período de 2004 a 2007.

Na seqüência apresentamos os dados das entrevistas realizadas com o atual Coordenador Geral do Programa Brasil Alfabetizado em Mato Grosso, com coordenadores locais e alfabetizadores que atuaram no Programa durante o período de 2004 a 2007.

O coordenador geral do Programa Brasil Alfabetizado em Mato Grosso, Luiz Carlos Trovo, assumiu este trabalho em 2005. Ele apresentou observações acerca dos encontros com os coordenadores regionais e locais, que deveriam acontecer, e das formações oferecidas para os alfabetizadores. Mostrou dados quantitativos de quantos alfabetizadores foram capacitados,

número de alfabetizandos que foram cadastrados, quantos concluíram o curso e a abrangência do Programa no Estado no período de 2004 a 2007. Apresentou um posicionamento em relação aos objetivos, as metas e a proposta metodológica do Programa. Falou sobre a repercussão do projeto na sociedade mato-grossense, das parcerias estabelecidas e dos mecanismos de oferta da continuidade do processo de escolarização aos alfabetizandos do Programa.

Os coordenadores locais abordaram a questão dos encontros com os coordenadores regionais. Contaram quantos alfabetizadores coordenaram, quantos alfabetizandos iniciaram e quantos concluíram o curso com estes professores. Falaram sobre os encontros pedagógicos, as temáticas discutidas nestes encontros e o envolvimento dos alfabetizadores. Discorreram acerca das fichas avaliativas, dos textos produzidos pelos alfabetizandos e das dificuldades que tiveram enquanto coordenadores locais. Por fim, avaliaram o desempenho deles enquanto coordenadores, o desempenho do Programa como um todo e apresentaram sugestões.

Ainda neste capítulo estão as contribuições dos alfabetizadores, que foram coletadas por meio de um questionário contendo 14 questões abertas e de entrevistas. Os alfabetizadores falaram se sua formação e se já tinham experiência em docência e com o segmento da EJA antes de vir para o Programa. Contaram em quantas etapas trabalharam, quantos alfabetizandos foram cadastrados, quantos concluíram o curso e dos que concluíram quantos aprenderam a ler e a escrever. Apresentaram um posicionamento em relação aos livros disponibilizado pelo Programa e elencaram quais as maiores dificuldades que tiveram para alfabetizar em um período de cinco meses. Comentaram sobre o interesse dos alfabetizandos em dar continuidade aos estudos e o que fizeram para sensibilizá-los neste sentido. Afirmaram terem constituído as suas turmas de alfabetização e de terem registrado o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem dos alunos. Apresentaram posicionamentos relacionados às reuniões pedagógicas e a questão da bolsa que recebem para alfabetizar.

4.1 A gênese do Programa LetrAção em Mato Grosso: a fala do Secretário Adjunto

No dia 06 de novembro de 2007, na Associação dos Docentes da Universidade Federal de Mato grosso (ADUFMAT), localizada no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso, realizamos a entrevista com o professor Prof. Dr. Antonio Carlos Máximo²⁹. Antonio Carlos Máximo é doutor em educação. Atualmente, além de professor do Instituto de

²⁹Em 2003 quando o Programa LetrAção foi pensado, elaborado, aprovado pelo Ministro Cristovam Buarque e lançado em Mato Grosso em agosto de 2004, Máximo era Secretário Adjunto de Políticas Públicas da SEDUC.

Educação da UFMT é Representante da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em Mato Grosso. A realização da entrevista semi-estruturada deu-se por meio de um roteiro contendo doze questões.

Segundo afirmação do Prof. Máximo, o Programa Letração foi pensado em um momento que ele também administrava e cuidava de outros processos. Sendo assim, “o processo de erradicação do analfabetismo em Mato Grosso era um dos projetos da minha área de gestão” (Máximo, entrevista concedida em 06/11/2007).

Antonio Carlos Máximo explicou que o contexto político em que o programa foi pensado era muito favorável para os que assumiram a educação. Isso porque acabava de ser eleito governador do Estado de Mato Grosso o empresário Blairo Maggi, que, por não pertencer, até então, a esfera política, o povo enchia-se de esperanças.

Era o contexto inicial quando o governador Blairo Maggi ganhou as eleições, numa eleição considerada histórica em que pouco tempo antes estava considerando a eleição perdida e ele acabou ganhando. Então pela primeira vez em Mato Grosso a população viu chegar ao poder uma pessoa com um perfil muito diferente, um empreendedor, um homem que não vinha da esfera política *stricto sensu*, uma pessoa que não tinha vínculo orgânico com os partidos políticos, era um governador que tinha um perfil empresarial e a população aprovou isso (MAXIMO, entrevista em 06/11/2007).

Esse momento se tornou ainda mais favorável porque também acabava de ser eleito o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Segundo Soares 2005 a articulação de uma política nacional de jovens e adultos em muito contribuirá para a convergência das instituições governamentais nas esferas federal, estadual e municipal, bem como nos demais segmentos envolvidos com a EJA: as universidades, os movimentos sociais, as organizações não governamentais e as iniciativas dos trabalhadores e dos empresários.

Neste contexto o Prof. Máximo como Secretário de Políticas Educacionais e o Prof. Gabriel Novis Neves, como Secretário de Educação do Estado de Mato Grosso, decidiram enfrentar a questão do analfabetismo no estado que na época era contado pelo IBGE de 2000, com um número de 224.760 em torno de 11% da população. Segundo afirmações de Máximo, no primeiro momento, ele convidou um grupo de profissionais, para serem consultoras e consultores do Programa, oriundos das três universidades do Estado de Mato Grosso, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e Universidade de Cuiabá (UNIC). Segundo ele, este era um grupo seletivo, pessoas experientes e intelectuais da área de Alfabetização de Jovens e Adultos. Estes profissionais aceitaram o convite e elaboraram um projeto de erradicação do analfabetismo em Mato Grosso, inclusive sob o risco de não serem remunerados, caso o projeto não fosse aprovado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Segundo Máximo, o projeto era ousado e tinha como meta alfabetizar quarenta mil (40.000) alfabetizando em um semestre com o objetivo de eliminar, ainda no primeiro mandato do governador Blairo Maggi, o analfabetismo em Mato Grosso. De acordo com o cronograma do referido projeto seriam seis momentos durante três anos, de 2003 a 2006. Porém, como o Programa foi lançado apenas em 2004, devido ao atraso na liberação do recurso financeiro, estendeu-se o período de 2004 a 2007. O projeto foi entregue em meados de 2003 nas mãos do então Ministro da Educação Prof. Dr. Cristovam Buarque.

Esse projeto em meados de 2003, no começo do governo, foi entregue no palácio do governo nas mãos do ministro Cristovam Buarque. Era um projeto ousado que tinha a seguinte meta: alfabetizar 40 mil alfabetizando por semestre. De tal forma que a meta era no primeiro mandato do governo Blairo Maggi eliminar o analfabetismo em Mato Grosso. Colocamos este projeto na mão do ministro, lá no gabinete, ele ficou muito entusiasmado e tudo mais e levou o projeto. Bom o ministro na verdade recebeu o projeto mais simbolicamente, num ato político, aí o projeto precisaria tramitar no FNDE. O FNDE também recebeu o processo, a pessoas de nosso contato na época era o José Maria que trabalhava no FNDE na época. O Carlos Abicalil como deputado também deu uma força para isso e nós deflagramos em Mato Grosso uma ampla campanha de cadastramento (MÁXIMO, entrevista em 06/11/2007).

Máximo explica que para dar conta da meta inicial e cadastrar quarenta mil alfabetizando em todo o estado foi feita uma grande mobilização. De acordo com o estabelecido no projeto, cada alfabetizador teria que ter turmas de 20 alunos. Porém, não havia espaço definido para o funcionamento destas turmas. O projeto previa que os alfabetizadores poderiam ensinar em qualquer espaço disponível. Com a intenção de mobilizar a população em geral, Máximo afirmou ter percorrido todo o Estado com a esperança de poder contar com o apoio de toda a sociedade civil, especialmente dos líderes religiosos, clubes de serviços, sindicatos e associações em geral. Segundo ele

nós começamos a correr o estado, eu fiz uma maratona por este estado vendendo a idéia, por que nos deveríamos cadastrar o máximo de pessoas possíveis para a alfabetização e para cada grupo de 20, um professor. E isso foi feito. Nós cadastramos algo em torno de 38 mil pessoas. E onde que isso iria funcionar? Em todos os lugares, qualquer lugar onde coubessem 20 pessoas e uma professora era suficiente para isso, na sala, na casa, na varanda, no salão paroquial, no clube Lions, no Rotary, enfim em qualquer espaço. Eu mobilizei os pastores, chamei os padres, fiz uma espécie de cruzada no Estado (MAXIMO, entrevista em 06/11/2007).

Toda essa campanha de mobilização para o cadastramento dos alfabetizando aconteceu no segundo semestre de 2003, logo após a aprovação do projeto pelo Ministro da Educação Cristovam Buarque. No entanto, segundo depoimentos de Máximo, o recurso não foi liberado pelo FNDE no ano de 2003. O recurso autorizado pelo Governo Federal, que foi de três milhões de reais para cada semestre, só foi liberado pelo FNDE um ano depois, ou seja, em maio de 2004. Este fato, explica Maximo, contribuiu para a desestruturação do

Programa, “Aí o recadastramento se foi, as pessoas mudaram, alguns morreram, os alfabetizadores arrumaram outro emprego, desfez todo o grupo” (Máximo).

Em relação à campanha de mobilização, a fala de Máximo vai ao encontro ao que Arroyo (2005) conta no sentido de que, de fato, a história da EJA se fez e ainda continua se fazendo, em grande parte, à margem da construção do Sistema Escolar: campanhas, movimentos sociais, ONGs, igrejas, sindicatos, voluntários. Arroyo lembra que a análise da EJA sempre se deu em comparação com o sistema escolar formal. Porém, segundo Arroyo “faltam-nos pesquisas que se aproximem da história da EJA sem estas comparações e parâmetros escolares” (p. 43).

Quando o recurso foi liberado, segundo Máximo que preciso voltar a recompor os grupos, mas este processo já foi muito mais difícil. Dos trinta e oito mil (38.000) alfabetizando que haviam sido cadastrados em 2003, foi possível recadastrar vinte e seis mil, cento e noventa e seis (26.196) em todo o Estado. Isto fez com que dos três milhões de reais liberados para serem gastos no segundo semestre de 2004, no final do ano de 2005, apenas um milhão e meio de reais haviam sido gastos.

Nós tínhamos dinheiro em caixa sobrando e No o ano de 2005 nós não conseguimos gastar nem os três milhões que era dinheiro do segundo semestre de 2004. Nós gastamos um milhão e meio com muita dificuldade, também dificuldade de pagar o pessoal, muitas pessoas não tinham conta em banco, tinham problema com o CERASA, dinheiro não entrava na conta e não tinha como receber. Outros não queriam dar a conta do banco por que estavam devendo para o banco se o dinheiro entrasse seria capturado pelo banco. Tivemos inúmeros problemas administrativos dessa ordem. E nós conseguimos com muito esforço, prorrogando o prazo, se não me engano em 2004, para aquele recurso, veja bem para aquele recurso de 2003, que nós tínhamos quase 40 mil cadastrados era isto que contava no MEC, nós conseguimos cadastrar 26 mil, uma coisa assim (MÁXIMO, entrevista em 06/11/2007).

Maria José Barbosa (2007) que apresenta uma avaliação das repercussões sociais do projeto “Tempo de Avançar”³⁰, ressalta a importância das avaliações das ações governamentais tanto por questões financeiras, pela eficiência e eficácia destes junto ao público a quem são destinados e também pelo sentido de continuidade. No entanto, segundo a autora, “Programas e projetos de governo são instalados e dissolvidos sem que haja uma reflexão sob os moldes de implantação e os resultados finais e repercussões, tendo como parâmetro para existência ou não a mudança de governo ou do gestor da instituição” (BARBOSA, 2007, p. 109).

³⁰O projeto “Tempo de Avançar” é uma ação de escolarização formal supletiva nos níveis fundamental e médio, com uma metodologia do Telecurso 2000, desenvolvido no Ceará no período de 2000 a 2003 (BARBOSA, 2007, p. 106).

Barbosa fala da importância de se avaliar os Programas de governo para não correr o risco de se cometer os mesmos erros, as mesmas falhas de Programas anteriores e até para redimensionar a continuidade dos programas em desenvolvimento, aperfeiçoando-os.

Observamos então que foram muitos os problemas apresentados durante o desenvolvimento do Programa, conforme afirmou Máximo. Ele relatou, ainda, que em 2004 o Ministério de Educação e Cultura (MEC) mudou a forma de cadastramento. Foi instalado na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), um sistema de cadastramento *on line* muito complicado e de difícil acesso. Outro problema que foi registrado, relacionado ao cadastramento, é que o sistema do MEC não permite que uma mesma pessoa seja cadastrada mais de uma vez. Assim, mesmo aqueles alfabetizando que foram inscritos e por algum motivo não puderam frequentar o curso, não poderiam ser recadastrados em outro momento. Para ele foi disponibilizado pelo MEC

[...] um sistema horrível para ser implantado aqui na SEDUC, uma ferramenta na verdade que o MEC criou que não dava certo, um sacrifício enorme para conseguir cadastrar o pessoal. Então veja, foi um projeto com uma meta muito ousada, com o dinheiro em caixa, embora a tragédia tenha sido o atraso de um ano, o dinheiro entrou e mesmo quando o recurso entrou a sociedade não respondeu a altura do cadastramento (MAXIMO, entrevista em 06/11/2007).

Para Máximo, a sociedade mato-grossense não se preocupa com a questão do analfabetismo e não está nem um pouco empenhada em baixar o número de pessoas sem escolarização. O professor afirma que talvez esta preocupação seja nossa, educadores que fazemos a gestão pública neste estado. “Analfabetismo não é problema para a sociedade [...] a sociedade não está sensibilizada para isto, [...] analfabetismo não é doença, não pega, as pessoas não se preocupam; se fosse uma doença todo mundo se preocuparia muito mais” (Máximo).

Entretanto, acreditamos que o MEC também precisa avaliar ou reavaliar seu sistema de cadastramento. Se a intenção é melhorar o baixo Índice de Desenvolvimento Humano da população (IDH) cadastrar sujeitos e deixar que permaneçam sem escolarização, com certeza não vai resolver os inúmeros problemas sociais do Brasil, a maioria, relacionados ao baixo IDH.

Máximo enfatiza que a sua “primeira frustração foi com o governo federal em função da demora para liberar o recurso, ele desmobilizou todo um trabalho que foi feito”. A segunda frustração foi que a sociedade não colaborou com a campanha de mobilização para o cadastramento dos alfabetizando. Infelizmente contava-se com o envolvimento dos assessores pedagógicos, professores, enfim de toda sociedade civil, mas ela não respondeu da forma como era esperado.

Por exemplo, tinha cidade que tinha apenas 400 analfabetos mapeados, ela poderia erradicar em um semestre. 400 analfabetos divididos por 20, poucos professores dariam conta disso. Tinham os problemas mais com a zona rural para formar os grupos, mas poderiam eliminar. Se não me engano a única cidade que cadastrou todos na primeira vez, foi Barra do Garças. Tinha pelo IBGE um número de analfabetos e ela cadastrou aquele número. As outras todas, teve cidade que cadastrou 5%, 2% mesmo tendo um número pequeno de analfabetos. Alguns lugares as escolas se envolveram mais, outras lugares menos. Os diretores não deram muita bola pra isso, poderiam ter feito um trabalho maior, as assessorias pedagógicas cuidaram como puderam, não tiveram um empenho muito grande. Essa é a minha frustração, a sociedade civil, ainda hoje, não está preocupada com esta questão do analfabetismo (MAXIMO, entrevista em 06/11/2007).

Porém, o professor Máximo reconheceu que o atraso do Governo Federal na liberação do recurso prejudicou muito o desempenho do Programa. “Se nós tivéssemos implantado em agosto de 2003 os 40 mil cadastrados poderia ter criado uma corrente mais favorável” (Máximo).

Barbosa (2007) observa que por não haver uma política indutora da União, estados e municípios atuam de maneira distinta, secundarizando o atendimento a EJA. Em relação a este fato, Torres (1992, p. 79) apud Barbosa (2007, p. 105) “assinala que os motivos para o papel secundário ou marginal da educação de adultos na América Latina decorrem de ‘características socioeconômicas e da localização estrutural de sua clientela potencial, e da falta de poder dessa clientela’.”³¹.

Outro problema destacado pelo professor na entrevista foi em relação ao material didático. No projeto aprovado pelo MEC não havia previsão orçamentária para a elaboração de um material específico para o desenvolvimento do “Programa Letração”, mas era intenção dos consultores elaborar um material que respondesse à proposta pedagógica contemplada no projeto. O Prof. Máximo explicou que o material a princípio foi orçado em R\$600,00 (Seiscentos mil reais) a ser liberado pela SEDUC. Era muita responsabilidade autorizar a impressão de um material tão oneroso sem a certeza que o recurso seria liberado pelo Governo Federal. Somente quando o MEC liberou o recurso é que foi possível iniciar o processo de licitação para a impressão dos livros dos alfabetizandos e alfabetizadores. Máximo explicou que

O mesmo grupo que formulou o projeto trabalhou seis meses na elaboração do material didático. Esse grupo já estava contratado pela SEDUC num convênio com a UFMT em um trabalho de consultoria. Mas como que eu ia fazer um material didático que estava orçado em 600 mil reais sem que o dinheiro do MEC tivesse entrado? Eu ia gastar 600 mil da SEDUC sem a certeza de que o dinheiro do MEC viria para pagar as bolsas, 40 mil cadernos mais o caderno do professor. Bom

³¹Compreendemos que a educação é um direito de todos os sujeitos, sendo assim, não é mercadoria que pode ser vendida de acordo com a possibilidade de compra do “cliente”. Porém, a palavra “clientela” aparece neste texto por ter sido empregada por autores que nos apoiamos para fundamentar o estudo.

quando entrou o dinheiro do MEC e que já estava em caixa eu deflagrei o processo de licitação para contratar a empresa que fizesse então o material, a gráfica para fazer os dois mil livros dos professores e os 40 mil cadernos dos alfabetizandos. O preço estava orçado em quase 600 mil pelas gráficas do Estado de Mato Grosso, ao final, uma editora de Curitiba participou do pregão eletrônico e fez o material por 256 mil se não me falha a memória, baixou bem o preço. Esse material foi feito, foi revisado não sei quantas vezes e foi sair no final de 2004 (MAXIMO, entrevista em 06/11/2007).

Em relação à proposta metodológica, o professor reafirmou que ela foi contemplada nos livros que foram distribuídos para os alfabetizadores e para os alfabetizandos. Os alfabetizadores foram capacitados para trabalhar com o referido material e o trabalho com os alfabetizandos só começou quando os livros ficaram prontos, no final de 2004. Máximo explicou que os consultores foram designados por região para realizarem o trabalho de consultoria junto aos coordenadores locais e alfabetizadores. Esse trabalho, segundo ele, estava em andamento até o momento em que ele deixou o cargo de Secretário Adjunto na SEDUC.

Veja bem, quando o material estava pronto e os professores treinados, nos fizemos uma divisão que foi muito interessante. Na região do Nortão, teria um consultor que acompanharia todo o processo, tiraria dúvidas, faria mobilização. Seria o professor Leonir. Na região de Cáceres ficaria a Catarina em toda a grande Cáceres em torno de 20 a 30 municípios. Cuiabá ficaria com a Rosa Persona e mais alguém que eu não me lembro o nome. Em Rondonópolis ficaria o João Henrique, e a Kátia em Rondonópolis e Barra do Garças. Então os consultores seriam uma espécie de âncora para trabalhar com o processo. Só que a relação da SEDUC com a UFMT durante o convenio também foi muito questionada, eu acho que aí eu saí, até o momento em que eu saí que foi em 2005 os consultores ainda estavam contratados e recebendo. Eles recebiam em torno de 10 ou 11 bolsas por ano, três mil quatrocentos e sessenta reais, e não tinha regularidade, eu coloquei isso pra eles, a SEDUC não paga regularmente, não adianta comprar um bem a prestação contando com esse dinheiro, por que a SEDUC não paga regularmente, as vezes sai 3, 4 juntas, depois mais uma, ao longo do ano. Eles foram pagos anualmente, 10 bolsas por ano, cada um recebia na faixa de 34 ou 37 mil (MAXIMO, entrevista em 06/11/2007).

Todas estas questões levantadas por Máximo, segundo Arroyo (2005) são indicadores de que estamos em um momento novo, que exige como primeira estratégia a reconfiguração da EJA. Porém, para o autor, essa reconfiguração não se dará de forma natural. Isso porque o sistema escolar como um todo, ainda continua a pensar em sua lógica e estrutura interna e nem sempre tem conseguido abrir para a pluralidade de indicadores que vem da sociedade, dos próprios jovens e adultos e de outras áreas de políticas públicas.

A superação desta realidade, segundo (ARROYO, 2005, p. 22):

Exige-se, pois, uma intencionalidade política, acadêmica, profissional e pedagógica no sentido de colocar-nos na agenda escolar e docente, de pesquisa, de formação e de formulação de políticas, a necessidade de pensar, idealizar e arquitetar a construção desta especificidade da EJA no conjunto das políticas públicas e na peculiaridade das políticas educativas. Construir a educação de jovens-adultos como um campo de responsabilidade pública.

As afirmações de Arroyo (2005) em relação a necessidade de se pensar a especificidade da EJA no conjunto das políticas públicas educativas continuam sendo relevantes de acordo com as problemáticas que foram vivenciadas por Máximo. Segundo ele o convênio firmado entre a SEDUC e a UFMT, por meio da Fundação UNISELVA foi no valor de R\$ 2.220.000,00 (dois milhões duzentos e vinte mil reais). O convênio de consultoria tinha a duração de quatro anos e os consultores envolvidos eram quatro da UFMT, um da UNIC e dois da UNEMAT.

Depois que eu saí, eu não sei como ficou esta situação dos consultores, parece-me que eles permaneceram mais algum tempo, alguns mais outros menos, por que o convênio era um convênio de dois milhões e duzentos e vinte mil reais entre a SEDUC e a UFMT, através da UNISELVA. Era um convênio para quatro anos de consultoria, sendo dois da UNEMAT, quatro na UFMT, um da UNIC. Estas universidades entraram só com as pessoas (MAXIMO, entrevista em 06/11/2007).

Quem cuidava da gestão financeira na época em que o Programa foi lançado era Antonio Carlos Máximo. Em relação ao setor financeiro não havia nenhuma deliberação. O dinheiro estava em caixa para pagar os alfabetizadores. No entanto, houve problemas de ordem técnica e administrativa. A SEDUC não tinha autorização para pagar estes alfabetizadores, eles não faziam parte do corpo docente desta secretaria, não eram nem professores efetivos e nem contratados interinamente pela SEDUC. Na verdade, estes alfabetizadores não tinham vínculo nenhum com a SEDUC. Então, segundo o professor foi preciso criar um dispositivo administrativo interno para conseguir efetuar o pagamento dos alfabetizadores. Resolvido o problema com a SEDUC, ficou o problema com os alfabetizadores, como já foi comentado pelo professor anteriormente.

Então se teve que criar um dispositivo administrativo interno na SEDUC para conseguir efetuar o pagamento. Depois tinha que ser feito pelo banco do Brasil, mas o Banco do Brasil também não queria fazer, tinha várias dificuldades administrativas para fazer que esbarrava na lei. Estas pessoas não são nem professores contratados e nem selecionados interinamente, então são um corpo docente meio estranho no ninho. Depois que se resolveu tudo isso, fomos pagar as bolsas. Quando veio a lista, 80% recebeu o dinheiro sem complicação, mas 20% não tinham como pagar, tinham várias complicações, não tinham conta no banco, outros queriam receber em cheque, a SEDUC não pode pagar em cheque [...](MÁXIMO, entrevista em 06/11/2007).

O Prof. Antonio Carlos Máximo encerrou a entrevista apresentando a sua avaliação em relação ao desempenho do Programa. Segundo ele, todos os problemas que o Programa Letração teve, são possíveis de serem superados nessa empreitada de acabar com o analfabetismo, porém, o que não dá para ser resolvido é a indiferença da sociedade:

Minha avaliação, eu acho que dá para resolver os atrasos do dinheiro, do Banco, dos consultores, dos alfabetizadores, tudo isso dá para resolver nessa cruzada para acabar com o analfabetismo. Agora, o que não dá para resolver é a apatia da sociedade, essa apatia da sociedade em relação à erradicação é um negócio altamente frustrante. Eu enjoei de ir a reuniões onde tinha inclusive pastores, religiosos, freiras, muitas freiras

participando das reuniões, eu achava que seria um sucesso, que elas iriam mobilizar e não mobilizou coisíssima nenhuma. Por exemplo, o Lions Clube no Brasil começou em 2004 o chamado quinquênio da alfabetização. O Lions trabalha com algumas metas, no quinquênio anterior 98 a 2003 o Lions trabalhava com o quinquênio marcada pela luta contra a poliomielite no mundo, depois a partir de 2004 estabeleceu uma nova bandeira, acabar com o analfabetismo no mundo, pois, o Lions esteve presente em várias reuniões e também não mobilizou nada. Então, esse é o quadro, eu tive clareza que a erradicação do analfabetismo vai se dar aos pouquinhos, junto com o desenvolvimento econômico do estado, do país, de uma sociedade inteira. Não dá para fazer de uma hora para outra. E a morte elimina muito, os velinhos hoje com 70 anos, nos próximos 20 anos não estarão vivos, então a morte baixa a estatística, isso é irônico, você tem que calcular isso. Se todas as crianças estiverem dentro da escola se alfabetizando, evidentemente que, os mais velhos analfabetos aos poucos vão sendo eliminado da história, então isso é um fato, mais é muito triste. Minha frustração não é com a política, não é com a administração, não é com a questão do recurso, estava sobrando recurso, a minha frustração é com a reação muito apática da sociedade em relação a uma coisa tão importante (MAXIMO).

Neste sentido, Arroyo (2005) afirma que a EJA precisa sair dessa configuração supletiva, preventiva e moralizante. Porém, para isto é preciso que se mude “o olhar” sobre os jovens-adultos. “É preciso os ver com seu protagonismo positivo: sujeitos de direitos e sujeitos de deveres do Estado” (p. 26). Para o autor, somente assim a EJA poderá se configurar como política pública, como dever do Estado, reconhecendo os jovens-adultos como sujeitos de direitos “e conseqüentemente por criar uma nova cultura política: que o Estado reconheça o seu dever na garantia desse direito”. E complementa dizendo que “a EJA somente será outra do que foi e ainda é se for assumida como política pública se for equacionada no campo dos direitos e deveres públicos” (p. 26).

No entanto, Arroyo (2005) explica que esses avanços exigem clareza por parte dos diversos atores que intervêm nesse campo tão aberto e indefinido. Esses diversos atores sociais que historicamente tentam a educação dos jovens e adultos populares terão de abandonar orientações supletivas, compassivas, preventivas e moralizantes e redefinir suas ações reconhecendo em cada jovem ou adulto um sujeito de direitos e conseqüentemente pressionar o Estado para que assuma seu dever de garantir esse direito. Assim,

Essa empreitada, não exclui os diversos atores sociais que historicamente se fazem presentes no campo da EJA, porém, exigirá um horizonte público, de direitos e deveres. Exigirá uma definição mais precisa desse campo: não fechá-lo a diversas sementeiras, porém todas marcadas pelo reconhecimento da educação desses jovens-adultos como um direito e conseqüentemente como um dever público. De Estado (ARROYO 2005, p. 26/27).

Dessa forma entendemos que não podemos ficar esperando uma resposta mais efetiva da sociedade civil. Porém, Máximo afirmou que os objetivos não foram alcançados e ele tem uma visão pouco otimista sobre isso. Segundo ele “se hoje for repetido, do mesmo jeito não serão atingidos, por que a sociedade civil não tem interesse nenhum em acabar com o analfabetismo”. Para o Prof. Dr. Máximo uma saída para a indiferença da sociedade civil

poderia ser resolvida se a questão da superação do analfabetismo fosse vinculada ao Programa “Bolsa Família”³². O Prof. apresentou uma reflexão que fez em uma oportunidade recente (final de 2007) em que esteve com o Senador da República Prof. Dr. Cristovam Buarque em Brasília. Para o ministro o erro do atual Governo Federal³³ foi o de não vincular a questão da superação do analfabetismo ao Programa “Bolsa Família”.

O erro do Lula foi não vincular a erradicação do analfabetismo ao Bolsa Família, ele tinha que colocar isso a família que recebe a bolsa necessariamente teria que encaminhar o seu alfabetizando para ser alfabetizado, como condição para manter a bolsa. Aí os filhos, por exemplo, vão levar até os velhinhos para a escola. Mas ele não fez isso, ele distinguiu, o Bolsa Família dá pouca importância para isso, ele acha que aí está a explicação por que tem tanta evasão, muitos professores começava com 20 terminava com 2, 3 4, 5 (MÁXIMO, entrevista em 06/11/2007).

Para Arroyo (2004) a indefinição nesse campo se lastra por décadas e a EJA ainda não foi reconhecida nem pelo Estado, nem pela sociedade como um direito e um dever, como uma responsabilidade pública. “A ausência dos governos levou agentes diversos da sociedade assumir sua responsabilidade diante de uma realidade cada vez mais premente: quem daria conta da obrigação ética, social, política de garantir o direito à educação de milhões de jovens–adultos populares?” (p. 27). Sem dúvida, o Estado continuou ausente não só da EJA, mas também, da Educação Infantil, Educação especial, a Educação profissionalizante. O FUNDEF como responsabilidade do Estado foi um marco na estreiteza de reconhecimento do direito à educação e do dever do Estado apenas à idade de 07 a 14 anos. Essa restrição deixou de fora o direito da infância, dos jovens-adultos, da formação profissional dos trabalhadores, da educação de portadores de necessidades educacionais especiais. Hoje com a implantação do FUNDEB estes outros “tempos de direitos” esquecidos pelo FUNDEF começam a serem lembrados de forma gradativa.

Entretanto, Máximo concluiu sua fala esclarecendo que a sua frustração é em relação à meta inicial, que seria a de alfabetizar no período de três anos os mais de 247 mil analfabetos do Estado de Mato Grosso. Ele lembra que o analfabetismo diminuiu sim, em Mato Grosso e que, certamente, o próximo censo vai mostrar um número menor. Por que só nestes três anos passaram pelo Programa aproximadamente 60 mil alfabetizados. Desse modo,

o percentual vai cair para 8%, de 12% cai para 8%, é um avanço, mais ainda tímido perto do que poderia ter sido feito. Um Programa que não faltou recurso poderia ter resolvido isso já. Então mexer com a sociedade é complexo viu, não é simples não, ela não responde na proporção que você aspira que ela responda, ela tem dificuldade, ela não valoriza certas coisas. Agora tem outra coisa aí, que se o projeto alfabetizou 60 mil, tem outro detalhe, o fato destes sessenta mil terem passado pelo programa não

³²Programa do Governo Federal criado em 2003 para apoiar as famílias mais pobres e garantir a elas o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde.

³³ Luiz Inácio Lula da Silva.

significa que tenham sido alfabetizados, por que tem muitos que não conseguiram (Máximo, entrevista em 06/11/2007).

A observação feita pelo professor de que nem todos que concluíram o Programa aprenderam a ler e a escrever foi confirmada por meio dos dados coletados junto aos alfabetizadores. Segundo eles, apenas aproximadamente 70% dos que chegaram ao final do curso sabiam ler e escrever.

Diante destas afirmações entendemos que, infelizmente, o reconhecimento da juventude e da vida adulta como um tempo específico de direito à educação está, ainda, muito distante de ser legitimado na sociedade e no Estado, inclusive nos atores mais comprometidos com a EJA. Segundo Arroyo (2005) se pretendemos reconfigurar a Educação de Jovens e Adultos, teremos de começar por reconfigurar a estreiteza com que vem sendo equacionado o direito a educação em nossa tradição política e pedagógica. O embate tem de se dar no campo do alargamento dessa estreita concepção dos direitos sociais, humanos. A história mostra que o direito a educação somente é reconhecido na medida em que vão acontecendo avanços sociais e políticos na legitimação da totalidade dos direitos humanos. Nestes termos, vamos acreditar que o FUNDEB dará conta desta legitimação.

4.2 O trabalho da Comissão Executiva do Programa LetrAção: As contribuições dos consultores

No período de novembro a dezembro de 2007 entrevistamos as consultoras Profa. Dra. Ana Arlinda de Oliveira, Profa. MSc. Catarina Maria Garcia Castro, Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro, Profa. MSc. Rosa Maria Jorge Persona do Programa LetrAção. Em fevereiro de 2008 entrevistamos a Profa. Dra. Cancionila Janzkovski Cardoso, o Prof. Dr. João Henrique Boteri Negrão e o Prof. MSc. Leonir Amantino Boff.³⁴

Para a realização das entrevistas elaboramos um roteiro semi-estruturado contendo quinze questões. A questão inicial tinha como objetivo obter dados acerca do perfil dos consultores. Pedimos então para que eles falassem um pouco sobre a sua trajetória acadêmica e profissional. Em relação à formação acadêmica, quatro consultores são doutores em Educação em linhas de pesquisas voltadas para a Alfabetização, Linguagem, Formação de Professores e Filosofia. Três são mestres em Educação, com pesquisas desenvolvidas na área de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.

³⁴ No decorrer deste capítulo, optamos por identificar as falas dos consultores pelo nome que habitualmente são chamados e conhecidos.

Todos estão na educação há mais de vinte anos e a maioria já havia participado de outros Programas relacionados à Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil e em Mato Grosso. O Prof. João Henrique trabalhou no Programa MOVA, em São Paulo. A Profa. Rosa Persona fez parte da equipe formada para trabalhar na Alfabetização Solidária na região do nordeste, durante seis anos. As consultoras Profas. Ana Arlinda, Catarina e Rosa Persona escreveram o material e acompanharam por algum tempo o Programa ALFA em Mato Grosso. “Uma das razões de eu estar no LetrAção é em decorrência desta minha participação no ALFA e também de toda a minha caminhada que foi cada vez mais se consolidando na questão da EJA” (Catarina). Atualmente a Profa. Catarina e o Prof. Leonir são membros do Fórum Estadual da EJA. Então, como afirmou Máximo na sua entrevista, “foi escolhido um grupo seletivo de profissionais”.

Certamente a escolha destes profissionais foi de suma importância para a elaboração do projeto e do material didático do Programa. Isso porque as experiências vivenciadas em suas trajetórias acadêmicas e profissionais permitiram que a equipe de consultores optasse pela concepção de alfabetização de jovens e adultos defendida por Paulo Freire. Segundo Moura (2004) dentre os inúmeros problemas relacionados a EJA destaca-se a pobreza teórica existente nesta área. O que faz com que haja uma inconsistência na prática em que se incluem uma verdadeira “salada” teórico-metodológica. Neste sentido, acreditamos que a equipe de consultores avançou, uma vez que eles tinham clareza da abordagem teórica e metodológica a ser seguida.

Primeiramente, os consultores falaram de como foi a participação deles em relação à elaboração do projeto para o Programa LetrAção. Segundo a Profa. Cancionila o convite para a elaboração do projeto “aconteceu no lastro do início do governo Lula com o Ministro da Educação Cristovam”. Todos os consultores afirmaram ter atuado desde o primeiro momento. Vejamos alguns exemplos:

Nós éramos um grupo grande de consultores, então eu participei junto com os outros deste o primeiro momento, ou seja, desde a proposta inicial quando a SEDUC nos chama para elaborar o projeto que daria a origem para a elaboração do material. Foi feito um projeto e encaminhado ao governo federal que deve ter sido assim que todos os estados fizeram, expondo como seria desenvolvida a consultoria, que direção nós iríamos dar para o Brasil Alfabetizado no Estado de Mato Grosso (Filomena).

Contaram que se formou uma equipe de sete consultores, que eram professores, doutores e mestres das três universidades do Estado de Mato Grosso, UFMT, UNEMAT e UNIC. Todos falaram que foram escolhidos para fazer parte da equipe devido a sua trajetória acadêmica e profissional estar de certa forma ligada ao processo de alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos.

Olha nos fomos convidadas, a SEDUC fez uma parceria com as três universidades, a Federal, a UNEMAT e a UNIC. Na UNIC eu fui designada para representar este Programa devido a minha experiência nesta área. A minha participação neste programa foi desde o início, nas discussões da proposta [...] (Rosa Persona).

O Prof. Leonir contou que a Universidade Estadual de Mato Grosso recebeu um convite da SEDUC solicitando pessoas que tivesse qualificação em Educação de Jovens e Adultos. A UNEMAT então, o indicou.

A minha participação foi via um convite feito para a universidade. A Secretaria de Estado de Educação fez o convite para a universidade solicitando alguém que tivesse qualificação na área da EJA para ajudar escrever o Programa. Como eu tinha acabado de chegar do mestrado e a minha pesquisa foi relacionada às políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso, a universidade me indicou e também comunicou o nome para a Secretaria de Educação. Mas havia várias professoras da Universidade Federal de Mato Grosso e uma professora da UNIC que participaram da construção do Programa. Eu participei desde o início, desde a elaboração do Programa a construção do material a construção da metodologia, e nos primeiros dois anos trabalhei na capacitação dos alfabetizadores (Leonir).

Assim como foi comentado pelo Prof. Leonir, outras consultoras também lembraram que a equipe designada para o Programa LetrAção, no início era bem maior. “Essa foi à equipe de consultores, mas a equipe do LetrAção mesmo ela era maior, ela era composta por técnicos da SEDUC da área de EJA” (Profa. Catarina). Porém, a mesma professora explicou que os responsáveis pela elaboração do material foram apenas os consultores, embora algumas pessoas desta equipe tenham saído como autores dos livros, não tiveram nenhuma participação neste sentido. “Foi à equipe mesmo, que tendo estes consultores, eles foram os grandes responsáveis para elaborar este projeto. O pessoal da SEDUC veio como um apoio técnico para estes consultores, então todo o material foi elaborado por estes consultores” (Profa. Catarina).

A mesma informação aparece em outra entrevista:

O pessoal que está lá como autores do livro, uma parte é da SEDUC, uma pessoa é do Conselho de Educação, mas assim foram pessoas que deram apoio logístico. Como autores mesmo foram só os consultores, mas eu não sei por que cargas d’água eles saíram como autores também, por que a contribuição deles como autores... num foi. Como escrita, a escrita, o trabalho foram os consultores da Unic, da Unemat e da Federal. É só isso (Ana Arlinda).

Seguindo o roteiro elaborado para as entrevistas, perguntamos aos consultores como foi a participação deles para a elaboração do material didático, ou seja, dos livros do alfabetizador e do alfabetizando para subsidiar o processo de alfabetização no Programa. No início das discussões da proposta, “nos pensávamos em desenvolver o Programa com o material do Viver e Aprender”³⁵, afirmou Rosa Persona. Aconteceram “muitas discussões,

³⁵ Viver, aprender: educação de jovens e adultos (Livro1). Cláudia Lemos Vóvio (coordenação); (ilustrações de Cecília Esteves). São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2000

muitos embates conceituais inclusive, mas a gente chegou a um consenso e optamos pela elaboração do material”, explicou a Professora. Para a elaboração da material específico, a participação de todos foi relativamente boa segundo Rosa Persona.

Uns mais outros menos, mas de certa forma todos deram a sua contribuição. Eu creio que a minha participação foi muito efetiva. Enquanto profissional da área com algumas experiências, eu já tinha desenvolvido vários materiais didáticos e estava vindo do Conselho Consultivo do Programa Alfabetização Solidária que eu participei durante muitos anos. Então, com certa experiência, amadurecimento profissional na área, eu acho que a minha contribuição foi relativamente boa, o que eu pude fazer devido a minha experiência. Eu creio que o nosso trabalho foi muito moroso devido algumas pessoas que não tinham tanta experiência na área, então até o amadurecimento destas pessoas em que a gente discutia, colocava, então houve todo um processo de amadurecimento do grupo, eu também fazendo parte desse grupo (Rosa Persona).

Em relação à elaboração de um material específico para o Programa, o Prof. João Henrique afirmou que “no início, nos reunimos para montar cursos de Alfabetização no Estado sem, no entanto, pensar em algo próprio, que tivesse a cara do Estado. Foi somente a partir de discussões com o Prof. Máximo, que resolvemos fazer algo nosso, com material próprio inclusive”.

Além de o material didático elaborado pela equipe de autores ter a “cara de Mato Grosso”, houve um esforço, como já mencionamos anteriormente, para uma delimitação teórica da alfabetização de jovens e adultos, em que foi contemplado a sua natureza epistemológica - de como o adulto aprende - sua concepção, suas características e propriedades. A proposta explicita a natureza da relação ensino-aprendizagem, a especificidade pedagógica deste segmento, a sua função sócio-cultural, o perfil dos alfabetizadores bem como os saberes que precisam ter para alfabetizar, ou seja, a sua formação teórico-prática, bem como a necessidade do domínio do conhecimento que mediará a aprendizagem dos alunos, o conhecimento sobre os próprios alunos e de seus processos cognitivos em direção a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

A Profa. Cancionila explicou que a idéia de fazer um material específico para o Programa foi mais ou menos concomitante à elaboração do projeto:

Chegou um momento do processo que nós achamos que seria interessante construir um material próprio, nós pensamos em usar inicialmente o material da Ação Educativa, Viver e Aprender, que é um material que foi feito por especialista, é um material de alfabetização, mas não só de alfabetização tem uma seqüência para a Educação de Jovens e Adultos. Um material importante que foi feito com o dinheiro público e é para voltar mesmo, é para ser usado. Nós analisamos este, e também o do Programa ALFA, que é Programa de Alfabetização de Adultos anterior ao LetrAção no Estado de Mato Grosso. Então a gente começou a perceber discrepância entre um material e outro e chegou um momento em que nós decidimos fazer o nosso material.

Moura (2004) aponta que nos últimos anos houve um deslanchar de uma série de propostas e práticas pedagógicas por parte das instituições governamentais e não governamentais, constituindo-se num verdadeiro celeiro de experiências proporcionadoras de formulações teórico-práticas. Entendemos que o material elaborado especificamente para o Programa LetrAção é mais uma destas propostas pedagógicas.

Porém, além da preocupação de elaborar um material que contemplasse o perfil dos alfabetizando jovens-adultos do Estado de Mato Grosso, houve também, desde o início, segundo os autores, a preocupação com a formação inicial e continuada dos alfabetizadores que iriam trabalhar com os livros. Eles contaram que a elaboração da coleção dos livros foi um trabalho muito demorado, que por envolver um grupo grande de consultores, pessoas que apesar de, de certa forma estar envolvidas em processos educacionais muito próximos, possuíam diferentes concepções de educação e diferentes pontos de vista.

A nossa preocupação desde o início da elaboração do material era justamente que o material tivesse esse desdobramento de formação continuada, de acompanhamento destes professores formadores e depois da avaliação. Então, nos levamos um tempo grande para elaborar deste material, por que ele foi elaborado por um conjunto de especialistas e a gente começa a discutir inclusive que concepção de alfabetização nos íamos estar implementando neste material e esta discussão é longa, até todos definirem, fazermos os ajustes, é possível por aqui, não é possível [...] (Filomena).

É louvável essa preocupação dos consultores, pois, segundo Soares (2007), a educação de jovens e adultos ainda não está reconhecida como uma modalidade educativa que requer um profissional adequado para o seu exercício. “As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação” (p. 92).

Para os consultores o processo de elaboração dos livros foi muito rico, porque houve muita troca de experiências e muito diálogo, mas, não foi fácil. Justificaram que o trabalho coletivo por si só não é fácil e depois eles tiveram a preocupação de não fragmentar o material. Todos os consultores participaram da elaboração dos materiais, na maioria das vezes em grupo, mais também, individualmente, porém as produções sempre foram levadas para a apreciação dos outros consultores, segundo depoimento do Prof. João Henrique.

A idéia foi a de elaborar um livro que oferecesse a possibilidade de se trabalhar as diferentes áreas do conhecimento de forma contextualizada e regionalizada. Ou seja, um material que contemplasse a concepção freireana de Educação de Jovens e Adultos.

Foi um processo muito rico a construção deste material, difícil também, não foi fácil, primeiro por que há um conjunto de pessoas de diferentes áreas, sentadas em função de um mesmo objetivo. O trabalho coletivo por si só, ele não é fácil é difícil. Depois

teve essa preocupação que nós não podíamos fragmentar o trabalho, nós queríamos dar a idéia desse conhecimento mais integral possível. Outra idéia que perpassou a construção do material foi trazer questões regionais, que a gente trouxesse questões de Cuiabá para estar presente (Filomena).

Interessante que a referida professora destaca em sua fala que era pretensão fazer um material que “trouxesse questões de Cuiabá”. Embora os coordenadores locais e os alfabetizadores não soubessem dessa intencionalidade, reclamaram que os livros elaborados especificamente para o Programa Letração e para todo o Estado de Mato Grosso, enfatizava apenas a cultura cuiabana.

No entanto, o Prof. Leonir demonstra entendimento diferente em relação a elaboração dos livros do alfabetizador e do alfabetizando. Para ele a idéia era fazer um material que contemplasse as perspectivas da educação para o século XXI, uma educação conforme foi definido no Encontro Internacional que aconteceu em Jomtien na Tailândia no ano de 1990, para todos e ao longo de toda a vida. Uma educação que valoriza o saber vivido de cada sujeito, que respeita as diversidades culturais e que trabalha para além da mera alfabetização.

Foi um processo rico porque uma das coisas que a gente se colocava na construção primeiro do programa, nós vinculávamos na perspectivas da concepção de educação que foi se definindo desde o Encontro Internacional em Jomtien da educação para todos, da educação ao longo da vida, das discussões que já vinham sendo feitas de elaborações teóricas acerca do letramento e não só da alfabetização. Nós pensamos que a alfabetização em parceria com o Programa Brasil Alfabetizado seria o ponto de partida, o ponto inicial para um processo de alfabetização de jovens e adultos. No programa nós contávamos com a perspectiva da continuidade. E uma outra coisa que nós colocávamos, era que era preciso construir um material didático que não fosse colocado desde uma cultura externa, desde outro lugar, normalmente estranho à cultura mato-grossense, ou as culturas aqui do Estado de Mato Grosso. Então o próprio material didático foi construído com esta perspectiva de inserir a realidade mato-grossense na questão geográfica, a constituição dos quiomias, mas principalmente com relação a constituição das diversas culturas que vivem no estado. E foi contemplado muito isso nos temas trabalhados. E a metodologia do material didático, da organização, ela contemplava várias coisas, mais uma delas que era a central era a abordagem de construção e de participação do alfabetizando no processo de alfabetização. Então, Paulo Freire estava muito presente. E isso se organizava em quatro atividades de produções básicas, que era a produção oral, a produção da leitura, a produção da escrita, e a produção da interpretação que atendia a perspectiva do letramento e dentro disso se trabalhava temas, recortes de temas que tinha ou uma ligação a cultura, as diversidades culturais, ou na perspectiva da constituição da natureza, da geografia da história, do estado, etc.

Nas contribuições do Prof. Leonir fica explicitado que a intenção dos autores foi elaborar um material que superasse a concepção tradicional de educação. Segundo Ferreira 1993a, 1993b apud Moura 2004 a pedagogia tradicional desenvolve uma alfabetização de forma “pobre” e simplista, cujas raízes explicativas podem ser buscadas em idéias como dos psicólogos tradicionais como James e Thorndike – para quem a aprendizagem de qualquer conhecimento deve se resumir à aquisição de hábitos de comportamento, ou de psicólogos

associacionistas para quem a aprendizagem se constitui numa relação entre estímulos e respostas, propiciando aos alfabetizandos no máximo, a escrita do código alfabético. Da mesma forma, explica (MOURA, 2004, p. 33).

Os educadores que desenvolvem estas práticas têm uma imagem “pobre” do adulto analfabeto. Considerado pobre cognitiva, cultural, lingüística e socialmente. Entende-se que, a partir das teorias tradicionais de desenvolvimento, que o analfabeto é “burro”, “ignorante”, “inculto”, e incapaz de aprender e desenvolver habilidade que exijam níveis mais complexos de raciocínio.

Com base nestas considerações, os autores tiveram uma preocupação muito grande em elaborar um material que contemplasse o perfil do alfabetizando da EJA. Para isto foi feita toda uma discussão teórico-metodológica no sentido de compreender como é que o adulto aprende e como acontece o desenvolvimento cognitivo na fase adulta.

Nesse sentido que eu contribuí um pouco, eu acabava de chegar do doutorado com toda uma discussão de como é que o adulto aprende. No processo de construção do material alguma coisa a gente ia trazendo dos nossos estudos, das nossas pesquisas, acho que todos lá que viveram este processo trouxeram isto, cada um da sua área mais específica do conhecimento traziam estas contribuições. Mesmo quem no momento não estava fazendo pesquisa traziam vivências da prática. Por exemplo, quem participou da Alfabetização Solidária, olha isso deu certo, isso não deu, vamos reencaminhar isso, vamos reorganizar. Então por aí você percebe a riqueza que foi todo esse processo para nos enquanto consultores. (Filomena)

Segundo as contribuições da Profa. Ana Arlinda, em relação à elaboração do material a equipe teve toda a liberdade. Esta liberdade enriqueceu muito o trabalho. Foi possível dividi-lo por temáticas relacionadas à vida vivida dos jovens e dos adultos.

Foi um material feito assim com bastante, é vamos dizer assim, com bastante gosto, por que nós tivemos muita liberdade para fazer as temáticas do material, para fazer o projeto gráfico do jeito que a gente queria, com imagens da pintura, imagens de esculturas, fotografias. Então foi um material que a gente fez pensando nas temáticas que seriam adequadas para a Educação de Jovens e Adultos, para aquelas necessidades de quem ficou muito tempo fora da escola. Estas temáticas eram bem voltadas mesmo para suprir a necessidade de escolarização desta camada da população. (Ana Arlinda).

Moura (2004) afirma que geralmente a escola não valoriza as formas de comunicação do analfabeto, principalmente a sua linguagem verbal que é entendida como errada e completamente fora dos padrões cultos, assim, “seus dialetos são desrespeitados e na maioria das vezes rechaçados. Suas formas de expressão cultural: danças, crenças, misticismo, fantasias e sonhos são considerados como heresias, histerismos e credices absurdas” (p. 34). Ou seja, não se pára para pensar na gênese histórico-cultural dos jovens-adultos trabalhadores, que produzem cultura e bens materiais, provem a sua família e a sociedade, no entanto, não têm acesso a todos esses bens. Acreditamos ter sido com a intenção de superar esta realidade que o material foi elaborado.

Dentre os vários itens que competia à comissão executiva do Programa, que era formada por representantes das Universidades (UNEMAT, UFMT e UNIC), da SEDUC Superintendência de Ensino e Currículo (Equipe de EJA, de Ensino Fundamental), Superintendência de Formação e Desenvolvimento e pelo Conselho Estadual de Educação/MT, incluiu avaliar se a proposta metodológica atendia aos objetivos propostos. Para avaliar o desempenho didático e metodológico do material era preciso ouvir os alfabetizadores. Diante desta determinação perguntamos aos consultores se eles teriam recebido algum retorno do uso dos materiais pelos professores.

O Prof. João Henrique afirmou que quando estava ligado ao programa sempre ouvia comentário e que atualmente tem ouvido poucas observações acerca do material. Porém, o professor não menciona quais foram às observações ouvidas. A Profa. Cancionila fez uma observação no sentido de explicar que na verdade ela não fez nenhuma pesquisa mais sistematizada. “Não fiz nenhuma ação neste sentido de perceber, de tentar entender como que foi o uso deste material, aliás, é uma coisa que me interessa muito, porque afinal de contas é um material do qual eu participei, sou autora, e a gente não sabe exatamente como tem acontecido o uso dele”.

Segundo contribuições do Prof. Leonir, nos momentos em que participou das capacitações para os alfabetizadores, ouviu sim, muitos comentários acerca do material específico para a EJA elaborado pela equipe de consultores. Ele explicou que nestes encontros, além dos alfabetizadores contratados pelo MEC, participavam também profissionais ligados as instituições de educação. Estes profissionais, por possuir uma qualificação na área de alfabetização apresentavam uma avaliação diferenciada dos alfabetizadores do Programa em relação aos livros.

Principalmente nos períodos de capacitação, porque nas capacitações além dos candidatos a alfabetizadores que se inscreviam nos programas inicialmente, participavam também os assessores pedagógicos, participavam os professores dos CEFAPROs e nestas discussões, no estudo do material, posteriormente vinha muita a solicitação da possibilidade desses livros serem utilizados também nas escolas, não só na EJA, principalmente na relação que este material tinha com a realidade do Estado de Mato Grosso e da própria metodologia. Tinha uma questão que era complicada, que o material exigia do alfabetizador um certo domínio da questão pedagógica, a dinâmica do material exigia uma formação pedagógica do alfabetizador e as vezes nós não tínhamos na caracterização dos alfabetizadores, normalmente eram alfabetizadores leigos, então era todo uma construção e depois era necessário um acompanhamento (Leonir).

A maioria dos consultores afirmou ter ouvido comentários que o material é muito rico, abrangente, traz muitas possibilidades de trabalho, porém é um material “muito denso”. “Eles falam dessa riqueza, que esse material é muito denso, que eles não deram conta de trabalhar o

material como um todo, que é muita coisa e falam também que acharam muito ricas as temáticas organizadas” (Profa. Filomena). Um aspecto que foi evidenciado pelos consultores em relação à aplicabilidade prática do material foi que a maioria dos alfabetizadores considerou o livro muito avançado para o processo inicial de alfabetização.

Inferimos que tal dificuldade é resultante da realidade explicada por Moura (2004). Para a autora da mesma forma como os alfabetizados jovens e adultos são considerados inferiores em todos os aspectos, também o alfabetizador da EJA é visto e tratado de forma diferenciada. Essa diferenciação é refletiva em baixos salários (bonificações), no desrespeito a legislação pela ausência de planos de carreira e de salários, nas péssimas condições de trabalho e na falta de compromisso com a sua qualificação. “Ao conceber-se a alfabetização como um processo simples e barato, os alfabetizadores também, devem ser os que têm a menor formação e ganham menos” (Moura, 2004, p. 34).

As afirmações de Moura fazem sentido diante de outra questão, destacada pelos consultores, em relação à maioria dos alfabetizadores contratados pelo Programa ser pessoas leigas. Segundo os consultores esse fato fez com que o trabalho ficasse ainda mais difícil. Principalmente porque estes alfabetizadores não tinham nenhum entendimento da concepção de educação que dava sustentação a proposta pedagógica do livro. Embora esta concepção de educação tenha sido explicitada no Livro dos Fundamentos, também elaborado pelos consultores que foi entregue aos alfabetizadores junto com o livro didático.

O que eu pude assim constatar é que embora a gente estivesse fazendo um material específico para a alfabetização, ele não ficou específico para a alfabetização. Aquele processo inicial da alfabetização. Eu dizia para o pessoal, olha nós estamos colocando muito texto, o pessoal não vai entender a nossa proposta então ele vai ficar difícil. Foi difícil principalmente para quem não tinha experiência nenhuma com o magistério. Você sabe que no começo a gente ia pegar um tipo de professor para trabalhar, aí houve todo um desvirtuamento do programa e qualquer um poderia estar alfabetizando (Rosa Persona).

Em relação ao livro ter sido considerado pela maioria dos alfabetizadores como sendo um material muito avançado para o processo inicial de alfabetização, quase todos os consultores afirmaram ter uma explicação pedagógica para isto.

Houve assim e ainda há por parte dos alfabetizadores que o livro é muito avançado para quem ainda não sabe ler e escrever. Mas a gente tem uma explicação pedagógica, se você for perguntar hoje para quem é alfabetizador de crianças sobre qual é a análise que eles fazem dos livros didáticos que vem do MEC através do PNL, o que eles acham dos livros de alfabetização que estão chegando às escolas, eles também fazem esta mesma avaliação. Ah eu não adoto, o livro é ótimo, maravilhoso, mas é muito adiantado, as crianças não sabem nem ler. Então o que a gente conclui disso, não é problema do material. É ainda concepção equivocada, aquela concepção dos alfabetizadores seja de jovens ou de criança de que antes deu ter contato com o texto eu preciso aprender a ler e escrever. Não conseguem perceber esta idéia nova, de que nem é tão nova que começou na década de 80 com a vinda do construtivismo, que é concepção de alfabetizar letrando. Que é sim possível, no mundo de hoje o contato

com o texto é imediato e todo professor que trabalha dessa forma utiliza muito bem esse material seja o livro didático de criança quanto o livro do LetrAção (Catarina).

Esta observação foi mencionada por quase todos os consultores. Eles afirmaram que os professores têm muita dificuldade de alfabetizar por meio de textos. Geralmente no processo inicial de alfabetização eles privilegiam apenas a “cópia” de letras, sílabas e palavras. Ainda não compreenderam que neste processo deveriam valorizar a leitura de textos que fazem parte do cotidiano do alfabetizando. Textos que eles não sabem ler, mas muitas vezes sabem de cor. Uma observação muito importante a ser feita é que enquanto o alfabetizando não souber ler, o professor deverá ser o leitor para ele.

Olha algumas coisas que a gente tem ouvido nos encontros é a dificuldade que os professores têm ainda de trabalhar com o texto. E o material do LetrAção privilegia o texto como um todo significado, um todo significativo. Então, começar pelo texto é começar por uma coisa que tem uma completude maior do que começar só com uma palavra, só com as sílabas, ou só com as letras. É claro que a gente vai fazer essa dialeticidade: letra/palavra/frase/texto, texto/frase/palavra/sílabas. Esse encadeamento entre texto palavras é o movimento, mas os professores ainda têm muita dificuldade de trabalhar com o texto para começar. Normalmente os professores questionam por que trabalhar com o texto se o aluno ainda não sabe ler. Essa é a grande pergunta que vai surgir sempre, aí a gente é obrigada a dizer para eles são os leitores dos alunos, eles são os escribas dos alunos enquanto o aluno não consegue ler e escrever espontaneamente (Ana Arlinda).

A Profa. Cancionila reforça as explicações da Profa. Ana Arlinda em relação aos livros elaborados para o Programa, segundo ela,

o que a gente poderia resumir é que os alfabetizadores de um modo geral acham o material de difícil utilização para o início do processo de alfabetização. Isso aí nos traz um problema, levanta uma questão bastante interessante para a alfabetização de um modo geral, não só de jovens e adultos, mas para a alfabetização de um modo geral. Mas são vários os componentes que estão aí colocados, e sem dúvida a formação dos professores é o primeiro e o mais fundamental deles (Cancionila).

Observamos que a Profa. Cancionila retoma em sua fala momentos de rupturas de paradigmas em relação ao processo de alfabetização. Ela lembra que houve uma mudança no cenário nacional brasileiro em termos do ensino da Língua Portuguesa a partir de 1985, mais ou menos, quando se começou a falar que a língua deveria ser ensinada de forma diferente, que linguagem é interação em sala de aula e que a alfabetização deveria ser feita com textos significativos para os alfabetizandos. A professora afirmou que:

A idéia da coleção dos dois livros do Programa LetrAção é uma alfabetização contextualizada, uma alfabetização a partir do texto. Mas a gente previa desde o começo, que também fosse trabalhada a língua, a alfabetização no seu aspecto lingüístico. Para trabalhar com os adultos, o professor vai ler o texto inicialmente, mas vai chegar o momento em que ele precisa mostrar as frases, as palavras, as sílabas e até as letras, ou seja, vai trabalhar com o processo lingüístico (Cancionila).

Porém, a Profa. Cancionila lembrou que, infelizmente, no Brasil, o que predomina ainda quando pensamos em alfabetização é uma concepção de ensino tradicional, em que há uma predominância do método silábico de alfabetização.

Ocorre que a nossa alfabetização dita aí como tradicional o professor tem um repertório de experiência maior de trabalhar com o método silábico, e, não são muitos os professores que tem conseguido alfabetizar neste país seguindo uma metodologia mais avançada, digamos assim, em termo da utilização do texto em sala de aula, muitos professores ainda ficam perdidos, e eu estou falando dos professores em geral. Imagina como isso se agrava terrivelmente, sabendo que embora nós tenhamos previsto uma qualificação para os profissionais que fossem trabalhar com os alunos do Projeto Letração, na verdade isso não se concretizou, então a maioria destas pessoas, podemos chamar de leigas que não tem nenhum conhecimento de educação e muito menos de alfabetização. Então qual é o retorno destas pessoas, 'o livro é difícil professora' e isso já aconteceu nas primeiras reuniões setoriais, logo nas primeiras reuniões que nós tivemos, 'o livro é muito difícil professora, sabe o que eu fiz, peguei uma cartilha de crianças' (Cancionila).

Fica caracterizado na fala da referida professora o que Moura (2004) enfatiza como sendo a conceituação de alfabetização de adultos e definição de seus objetivos, fundamentados em concepções filosóficas positivistas de caráter pragmático que é característico do modelo neo-liberal. Em concepções psicológicas empiristas-associacionistas que considera o adulto sem escolarização - como já mencionamos - um ser inferior do ponto de vista das capacidades superiores de inteligência e em uma visão antropológica de um indivíduo culturalmente pobre. Esse entendimento resulta em um processo de alfabetização em que se prioriza a abordagem metodológica eclética, entre as formas analíticas, sintéticas e mistas, centradas nas exposições verbalistas, autoritárias e auxiliadas por recursos didáticos transplantados de experiências com a Educação Infantil.

Ainda em relação ao material, a Profa. Filomena explicou que houve a possibilidade de avaliá-lo por meio de um grupo de acadêmicas do curso de Pedagogia da UFMT. Ela conta que as acadêmicas desenvolveram uma pesquisa com alguns professores do Programa Letração para saber como estava sendo a aceitabilidade do livro pelos alfabetizadores. Outro aspecto apresentado, além dos que já foram citados aqui, foi em relação à necessidade de se estar oferecendo a formação contínua para os alfabetizadores. Isto porque a proposta metodológica do livro encaminhava-se para a alfabetização a partir de textos. Como foi enfatizado pelos consultores, a maioria dos alfabetizadores, ainda hoje, tem muita dificuldade para desenvolver este processo de alfabetização.

Não existe formação específica para isso, então esses professores basicamente têm utilizado suas experiências de vida e pessoais para lidar com isso. Realmente o material não pode chegar na mão do professor descolado de uma formação continuada, descolado de um acompanhamento, de toda a reflexão da própria prática de como ele está trabalhando aquilo. Até para que ele possa perceber como é que esse material vai abrindo possibilidades e você necessariamente não tenha que dar conta

daquilo como um pacotinho fechado. Então, acho que é trabalhar um pouco isso, por mais que a gente tenha tido essa preocupação, por mais que o caderninho de fundamento foi pensado neste sentido para até deixar para o professor uma pista de concepção. Mas a gente sabe que a formação continuada vai ter que dar conta de uma formação que estes professores não estão tendo, e aí cabe sim a formação continuada assumir isto, desdobrar isto, trabalhar agora estas concepções, porque é o que eles estão dizendo, eles estão assumindo as salas, trabalhando com jovens e adultos sem ter nenhuma capacitação específica (Filomena).

Outra questão que foi destacada pelos consultores em relação ao material didático do Programa é que, embora o material não tenha sido usado pelos alfabetizadores da forma como deveria, ele está sendo aproveitado pelos professores que atuam no primeiro segmento da EJA. “Então o que a gente tem visto é que o livro do Letração está sendo usado pelos professores da primeira fase do primeiro seguimento, ele passou a ser o livro didático dos professores que trabalham com jovens e adultos na rede pública” (Profa. Catarina). A professora explicou que a resistência não é em relação ao livro e sim em relação à questão metodológica.

A Profa. Rosa Persona lembrou que o livro vem sendo utilizado sim, mas não para o seu objetivo inicial que seria alfabetizar em cinco meses Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso. Ela ressaltou outra questão, que também foi destacada pelos professores alfabetizadores, de que o livro foi impresso com letras muito pequenas:

Eu sei de muitos professores que estão usando ele na EJA, entendeu. Então de uma forma ou de outra ele está sendo utilizado, mas para o nosso objetivo inicial não. As letras, por mais que a gente mandou ampliar as letras, elas ainda estavam pequenas. Então tem uma série de coisas no material que os professores colocaram que tem certa pertinência (Rosa Persona).

Estas observações também foram destacadas por outros consultores. A Profa. Filomena falou que o material apresenta algumas limitações, no entanto, ele abre possibilidades de ser utilizado para além do processo inicial de alfabetização.

É neste sentido que a gente ouve hoje as pessoas dizendo que é um material que pode ser usado para além daquele processo inicial de alfabetização. Porque é justamente isso, ele abre possibilidades. Então, a preocupação da equipe era essa, sempre abrir possibilidades, nunca fechar em si, nunca amarrar em atividades que não possibilitasse ao aluno a partir daí desencadear novas descobertas, ou buscar outras questões, então se tornou realmente um material denso, que ele acaba podendo ser usado por outras séries (Filomena).

A idéia de que o material pudesse “abrir possibilidades” vai ao encontro às reflexões de Daniel Wagner (1992) apud Ribeiro (2002, p. 237) em que o autor afirma que “é equivocada a imagem da alfabetização como vacina que, uma vez aplicada na criança ou no adulto, erradica para sempre o mal do analfabetismo”. Para Ribeiro as políticas de intervenção nesse campo devem fundar-se numa visão integrada dos processos de aquisição, manutenção e desenvolvimento das habilidades de leitura e da escrita entre crianças, jovens e adultos, no

trabalho, na escola, na família e nas organizações coletivas, estabelecendo nexos entre a educação básica e a educação continuada. Desse modo, o material elaborado pela equipe de consultores, permite um ensino que contemple situações de “alfabetismo”³⁶ e de “atitudes” concomitante ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita e possibilita a sua utilização na continuidade escolar.

A Profa. Cancionila, igualmente, concorda que os livros tenham as suas limitações. Porém, lembra que no livro do alfabetizador há uma seqüência de explicações didáticas que foram escritas com a intenção de orientar as ações do alfabetizador em sala de aula, isso com a suposição de que os alfabetizadores tivessem os fundamentos básicos para alfabetizar.

Não digo que o livro é fácil e que o livro seja perfeito, absolutamente, acho que não existe material perfeito, mas a gente indicava lá desde o começo como fazer, só que a gente indicava uma vez e depois na segunda, a gente dizia: faça como da outra vez, a gente ensinou a fazer a separação de frases, de sílabas, de letras e depois dizia volte e faça como lá, a gente exigia um profissional minimamente com trânsito na educação. Porém as pessoas que assumiram este trabalho não tinham as noções teóricas do processo, do desenvolvimento de aprendizagem do ser humano, elas não tinham as noções metodológicas do processo de alfabetização e isso eu volto a reforçar que foi um complicador muito sério (Cancionila).

Soares (2004) cita que de acordo com a LBB 9394/96, Art. 4, Inciso VII a oferta da educação regular para jovens e adultos deve ter características e modalidades adequadas às necessidades e disponibilidades dos jovens-adultos, garantindo-lhes aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. Para o autor a garantia de acesso e permanência passa pela qualidade da educação da qual a *formação do professor* é componente. Mas, “Pensar na preparação desse educador é profissionalizar um campo tratado como ‘provisório’, concebendo a população a ser atendida como ‘residual’” (p. 284).

Outra observação relevante feita pela Profa. Cancionila, também abordada pela Profa. Rosa Persona, é que ambas tiveram a humildade de reconhecer que realmente os livros ficaram complexos para o processo inicial de alfabetização.

Você faz um livro para ser um livro que alfabetize e aí encontra as pessoas te dizendo que o livro é ótimo, o livro é maravilhoso, toda a cultura do Mato Grosso está ali, os textos são excelentes a seleção de textos é ótima, ‘o livro é uma enciclopédia’. Mas olha, estávamos tratando de cartilha e eles chamam de enciclopédia. Eles dizem: ‘Eu tenho usado de primeira a quarta, eu tenho usado para trabalhar Estudos Sociais’. Principalmente, e aí eu acho que valeu um pouco o esforço, na continuidade da EJA. Mas realmente eu acho que nós exageramos na dose, se nós estivéssemos feito uma cartilha mesmo, menor, porque até a grossura do livro assusta professores e alunos, então se a gente tivesse feito uma coisa mais modesta, mas nós quisemos abarcar, quando nós terminamos, nós tínhamos consciência disso, quando nós terminamos nós falamos, mas isto não dá para trabalhar em quatro ou cinco meses por que a extensão

³⁶Prática social em que o processo de leitura e de escrita não se reduz ao domínio do gráfico, mas deve possibilitar uma ampliação da visão de mundo e um exercício mais consistente da cidadania por parte dos alfabetizados (Programa Letração e seus Fundamentos, 2004, p. 29).

da matéria era muito grande. Então, pensamos: depois eles usam para frente porque não dava mais para voltar (Cancionila).

O projeto prescrevia mais um item como sendo competência da Comissão Executiva: a elaboração, desenvolvimento e avaliação do Programa. Para isto a equipe deveria “acompanhar todo o desenvolvimento do Projeto LetrAção. Levantando dados sobre o seu funcionamento nos municípios, a partir das informações registradas nas fichas e nos relatórios-síntese” (Fundamentos do Projeto LetrAção, 2004). Deveria também, prestar assessoramento aos municípios, *in loco*, quando necessário. Então, perguntou-se aos consultores se eles haviam acompanhado o desenvolvimento do projeto de 2004 a 2007. Alguns consultores afirmaram ter feito este acompanhamento apenas na primeira etapa.

Em relação ao acompanhamento o Prof. João Henrique mencionou que “Acompanhei bastante, enquanto estava no Projeto”. Porém, o Prof. não diz em que momento se afastou do Programa. Sabemos, pelas contribuições dos demais colegas da equipe executiva, que alguns foram desligados do programa logo após o seu lançamento e os demais consultores no final de 2005. As Profas. Ana Arlinda, Filomena e Cancionila esclareceram que logo depois que o material foi escrito e aconteceu o lançamento do Programa LetrAção em 2004, a equipe de consultoria foi reorganizada. “Fomos para outra linha de trabalho, houve um corte. Não aconteceu o processo de acompanhamento” (Profa. Ana Arlinda).

Dentro os vários problemas relacionados à EJA, Torres apud Fernandes (2004) destaca um que seria de ‘ordem operativa’: “A descontinuidade das ações estreitamente relacionadas à descontinuidade dos governos”, o que provoca o fracasso dos Programas, decorrentes das dificuldades na operacionalização das ações. No caso do LetrAção, com a troca do Secretário Ajunto, essa descontinuidade ficou evidente. Segundo a fala da Profa. Ana Arlinda “uma saiu e duas foram para a formação continuada porque nós tínhamos os CEFAPROS para reorganizar”. A Profa. Filomena confirmou esta situação dizendo que “não, nós acompanhamos a primeira turma só, na segunda turma houve uma reorganização, aí eu ainda estava como consultora da SEDUC, mas internamente eles fizeram uma reorganização das consultoras eu deixei o LetrAção e passei para a formação”.

A Profa. Cancionila disse ter acompanhado apenas na primeira etapa. “logo fui chamada para uma recomposição do grupo de assessores”. Ela contou que os consultores fizeram um encontro no início do mês de agosto de 2004 em que capacitaram os professores alfabetizadores dos CEFAPROS. A princípio, conforme consta no projeto estes alfabetizadores seriam os responsáveis por capacitar os futuros professores do programa em todo o Estado. No entanto, segundo a Professora neste período havia certa crise de identidade

dos CEFAPROs, criada pela aprovação de uma resolução quando Marlene de Oliveira era Secretária.

Os CEFAPROs estavam inchados atendendo a muitos programas e algumas pessoas não entendiam que esta era a função dos CEFAPROs. Enfim havia várias pendências dentro do próprio governo, em relação aos CEFAPROs. Então, inicialmente nós pensamos que os CEFAPROs abraçariam a causa. Por isso as alfabetizadoras foram convocadas, mas, depois se reestruturou a secretaria e os CEFAPROs voltou a pensar apenas em formação de professores. Com isso o programa ficou solto (Cancionila)

A Profa. Cancionila explicou que ela e as colegas Profas. Ana Arlinda, e Filomena passaram para o grupo de formação. Porém, ela contou que permaneceu pouco mais de três meses nesta consultoria.

Eu trabalhei poucos meses, talvez três ou quatro no máximo e pedi demissão, pedi afastamento da consultoria porque bom [...] É chegou um momento [...] você pode perceber que as intenções do projeto são muito claras e que desde a primeira etapa elas não se concretizaram conforme nós prevíamos. Bom, todo projeto é projeto, é um planejamento, só que no caso do Programa Letração os empecilhos, as lacunas, os problemas que foram acontecendo foram muito sérios e acarretaram um desgaste muito grande, sobretudo para os consultores, mas, até para a própria secretaria de educação. A gente teve, por exemplo, um atraso no primeiro repasse do dinheiro, coisas normais da burocracia, só que isso desmobilizou consideravelmente o trabalho que havia sido feito anteriormente (Cancionila).

Haddad (2000) apud Gracindo, Org. (2007) conta que em suas análises de produção acadêmica sobre a EJA, produzidas entre 1986 e 1998, identifica convergências entre campos analíticos em que se encontram críticas sobre o desenvolvimento histórico das ações políticas nesse campo de construção social. Isso significa que, apesar da ampliação das oportunidades educacionais para a população de jovens e adultos, ampliação esta resultante, em grande medida, das lutas dos movimentos organizados ocorridos no decorrer do século XX, a EJA ainda carece de medidas consistentes de curto, médio e longo prazo capazes de consolidar a sua institucionalização no âmbito das políticas públicas educacionais. Enquanto isso, os programas não dão conta de atingir suas metas e persistem os altos índices de analfabetismo que atinge a população com mais de 15 anos de idade.

Neste sentido, Cancionila afirmou que o desgaste foi muito grande porque as orientações, os objetivos, as metas do Programa, tudo o que a equipe executiva havia pensado enquanto ação não se concretizava na forma do pensado:

Eu estava me sentindo naquele momento, como alguém assim [...] é o meu nome que está sendo usado nisto, e eu não concordo com várias coisas, com vários encaminhamentos que estão sendo colocados. Então o mais digno era eu sair. E olha o salário era extremamente compensador, embora para nós fosse difícil vir de Rondonópolis para cá. Toda semana eu levantava três e meia, quatro horas da manhã arriscando a vida nestas estradas. Mas o salário era compensador sem dúvida alguma, nós não fomos bonificados, nós não fomos pagos com uma quantia simbólica para fazer esta consultoria, absolutamente, a quantia era generosa. E no fim eu resolvi abrir mão, em função dos meus princípios, das minhas crenças. Agora são várias as

nuances, mas eu insisto em dizer que a formação do professor é um dos elementos fundamentais para o processo ir bem.

Em relação à formação do professor, Soares (1995) em sua tese de doutorado afirma que no 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado no Rio de Janeiro no período de 25 a 28 de fevereiro de 1947, das 23 teses que foram apresentadas, 14 foram publicadas e dentre os cinco temas organizados um versava sobre as “questões do pessoal docente e aspectos da orientação didática” para a EJA em que se discutia sobre:

Necessidades de formação técnica do docente que trabalha com classes de adolescentes e adultos; qualidades exigidas do professor que se dedica aos cursos de adultos; condições do trabalho do professor de adultos. [...] os aspectos da orientação didática foram discutidos em relação aos cuidados especiais que requer a aprendizagem no adolescente e no adulto; aos aspectos importantes manejo de classe, nos cursos de adolescentes adultos; às críticas e sugestões sobre os processos de alfabetização nas classes de adolescentes e adultos; aos métodos e processos especiais, na aprendizagem das diversas disciplinas (CONGRESSO, 1950:27-8 apud SOARES, 1995, p. 81)

Desta forma, verificamos que embora a preocupação em relação à necessidade de uma formação específica para os professores que se dispõem a atuar neste segmento de ensino não seja recente, essa necessidade ainda não foi atendida, visto que a maioria dos alfabetizadores inscritos no Programa LetrAção sequer possuíam formação superior. Embora, Soares (2007) em um estudo sobre a habilitação de EJA dos Cursos de Pedagogia oferecidos nas Universidades do Brasil, conta que “são raríssimos os cursos que oferecem habilitação em EJA” (p. 102).

De acordo com os relatos dos consultores e também do Secretário Ajunto do Programa, dos sete consultores ficaram apenas quatro no LetrAção. Os que permaneceram foram as Profas. Catarina e Rosa Persona, o Prof. Leonir e o Prof. João Henrique. Estes consultores assumiram então a função de coordenadores regionais. Catarina ficou responsável para coordenar o projeto na região de Cáceres; Rosa Persona foi designada para a região de Cuiabá e Várzea Grande. Porém afirmou ter feito o trabalho apenas em Várzea Grande. “Participei, mas não foi assim, porque eu fiquei responsável por Cuiabá e Várzea Grande, e participei mais em Várzea Grande do que em Cuiabá, porque a Secretaria de Educação assumiu Cuiabá”; Leonir foi o responsável pela coordenação do Programa na região Norte do Estado, tendo a cidade de Sinop como referência e o João Henrique coordenou a região de Rondonópolis e Barra do Garças. De acordo com o disposto no Projeto a Comissão Executiva deveria acompanhar o desempenho do Projeto durante os três anos para avaliar:

Se os objetivos foram alcançados; se as metas estabelecidas estavam sendo alcançadas; se a proposta metodológica atendia aos objetivos propostos; qual a repercussão do programa na sociedade mato-grossense; como aconteceram as

parcerias; os mecanismos de oferta da continuidade do processo de escolarização dos alfabetizandos (Fundamentos do Projeto LetrAção, 2004, p. 32)

No entanto, estes profissionais foram dispensados do Programa antes do término previsto no projeto.

Foi uma coisa muito estranha, de repente a gente já não estava mais no programa. Estávamos dando acompanhamento, eu acompanhei. Até a última reunião que eu fiz foi o encontro pedagógico em Várzea Grande no dia 28/07/2006. Mas, assim, eu não tinha mais contato com a secretaria, por mais que eu fosse à secretaria, eles já não queriam mais o pessoal da consultoria. Então, essa reunião pedagógica eu fiz por que mantive um compromisso com a Assessoria Pedagógica de Várzea Grande. Fiz para cumprir um compromisso que havia assumido (Rosa Persona).

Barbosa (2007) em seu estudo acerca das repercussões sociais do projeto “Tempo de Avançar” fala que a trajetória de Jovens e Adultos no Brasil, como tema de política educacional, é historicamente marcada por programas e/ou campanhas desenvolvidas para alfabetização, sem que, no entanto, tenham sido institucionalizados programas mais amplos de atendimento à demanda de escolarização de jovens e adultos. No caso do Programa LetrAção, as ações foram interrompidas sem ter sido se quer atendida a primeira meta do Programa que era “Alfabetizar em 3 anos os mais de 224 mil mato-grossenses sem escolarização”. Diante desta realidade, a outra meta que era a institucionalização de programas de continuidade ao processo de escolarização dos egressos do Programa LetrAção, ficou ainda mais distante de ser operacionalizada.

As Profas. Rosa e Catarina, que foram nomeados coordenadores regionais afirmaram que estavam acompanhando os trabalhos, realizando os encontros mensais, prestando assessoramento, elaborando os relatórios e os projetos de ampliação de atendimento, porém não conseguiram apoio por parte da SEDUC para levar adiante este trabalho. Contaram que em 2005, com a saída do Prof. Máximo, assim que a Profa. Marta Darsiê assumiu o cargo de Secretária Adjunta, ela suspendeu o trabalho dos coordenadores regionais do Programa LetrAção.

Quando eu fiquei sabendo que eles já não queriam mais o trabalho das universidades, que foi quando a professora Marta entrou, ela nos dispensou. Então fui informada de que a SEDUC não renovaria o contrato, trabalhei até junho de 2006. Eu acho que houve certo desrespeito com os profissionais que trabalharam no programa. Eu fiz todos os relatórios, fazia prestação de contas. Então a gente ia fazendo, não tinha um retorno, ninguém sabia informar. Esse acompanhamento ficou muito a desejar, não foi de acordo com o que nós havíamos programado (Rosa Persona).

Moacir Gadotti & colaboradores (2000) no livro “Perspectivas Atuais da Educação” fala que o Estado capitalista para cumprir sua função principal de acumulação de capital e legitimar-se, deve impulsionar mecanismos massivos de participação e deve ainda prover o mínimo de saúde, educação, seguro-desemprego, moradia, etc. Entretanto, parece-nos que

hoje o governo está desarmado teórica e praticamente para enfrentar o problema da educação para todos os brasileiros. Isso porque, assinou a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*³⁷, mas não demonstra vontade política para honrar os compromissos assumidos. Assim, “[...] todos sofrem da crise de paradigmas da educação em geral, crise exemplificada pelo fracasso da maioria dos programas de alfabetização dos países do Terceiro Mundo” (GADOTTI, 2000, p. 275). Fracasso provocado por inúmeros desencontros de ordem conceitual e operativa, conforme nos contou a Profa. Rosa Persona. De acordo com afirmações desta professora os ‘desencontros’ foram tantos que ela trabalhou seis meses sem ser comunicada pela SEDUC de que não estava mais no Programa.

Simplesmente cortaram e falaram para a universidade que não tinha mais dinheiro, quando na verdade o convênio previa o término no final de 2006. Eu fiquei sabendo que a gente não estava mais no programa pelo Pró-Reitor da UNIC. Numa ocasião, eu justifiquei que não podia estar presente porque tinha uma reunião pedagógica em Várzea Grande. Ele perguntou, mas o que você está fazendo lá? Eu disse é o trabalho do LetrAção. Então que ele falou, mas nós não estamos mais no Programa. Mas eu continuava indo na secretaria, entreguei o último relatório em 11/07/2006. Foi o último relatório de todas as atividades que eu desenvolvi. Em dezembro de 2005, a Marta mandou um expediente para a universidade dizendo que o trabalho estaria suspenso devido às férias nos meses de janeiro e fevereiro, e que retornaríamos em março. Então de fato eu retornei em março, no meu relatório eu retornei no dia 14 de março quando fiz o planejamento da capacitação para a 3ª etapa. Dei a capacitação, cheguei a dar a capacitação, mas ficou eu indo lá, sem um compromisso entendeu, na verdade a gente já estava fora desde 2005 (Rosa Persona).

Os coordenadores regionais falam que não sabem se os dados coletados por meio das fichas de avaliação preenchidas pelos alfabetizadores foram tabulados, conforme previa o projeto. Eles contaram que inclusive o preenchimento das fichas também foi complicado porque muitos professores não davam conta de fazer esse trabalho. “Muitos não conseguiram preencher porque não tinham formação. Às vezes nem tinham o segundo Grau e já podia alfabetizar, isso descaracterizou o projeto, o projeto inicial não previa isso, previa professor com experiência, então esse acompanhamento realmente deixou muito a desejar” (Rosa Persona).

A observação da Profa. Rosa Persona é reforçada na fala do Prof. Leonir.

Não, tanto é que na construção do programa nós estabelecemos uma série de critério para a seleção do alfabetizador. O primeiro é que deveriam ser licenciados em pedagogia, depois os licenciados em outras áreas, depois bacharéis, depois quem tinha magistério e só no final nós colocamos a possibilidade do professor leigo porque nós tínhamos uma leitura também da realidade no nosso estado de que em muitos lugares nós não teríamos profissionais com os critérios exigidos, estabelecidos primeiramente. Mas nós havíamos pensado nesta questão sim. O problema é que quem estabelecia

³⁷Principais documentos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien (Tailândia, 1990), (GADOTTI, 2000, p. 275).

regras no valor a ser pago aos alfabetizadores era o Programa Brasil Alfabetizado. O Estado não tinha como acrescentar recursos em termos de pagamentos aos professores alfabetizadores. Com esta condição, aquilo que nós esperávamos em termos de professores alfabetizadores qualificados para trabalhar no programa, não tivemos respostas positivas neste sentido (Leonir).

Gatotti (2000) lembra que o sucesso de um programa de Educação de Jovens e Adultos é facilitado quando o professor é do próprio meio dos educandos e conhecedor da realidade dos sujeitos alfabetizandos. Porém, para o autor um programa de educação de adultos não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico e sim pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. Isso porque para Gadotti (2000) a educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador. “Os programas de educação de jovens e adultos estarão a meio caminho do fracasso, se não levarem em conta essas premissas, sobretudo, na formação do educador” (p. 280). O analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas sim, essencialmente política, que para responder as expectativas de melhores condições de trabalho e de vida, não pode limitar-se a “Campanhas de Alfabetização”, ou seja, a continuidade ao processo de escolarização é fundamental para todos os sujeitos alfabetizandos.

Em relação ao Programa Letração, foram muitos os problemas vivenciados. Estes problemas trouxeram conseqüências desfavoráveis, inclusive para o momento inicial de cadastramento dos alfabetizandos. Um destes problemas está relacionado à desconstituição da equipe executora incumbida de fazer acompanhamento e prestar assessoramento *in loco* para os coordenadores e alfabetizadores. Assim como as outras duas professoras (Rosa e Catarina), o Prof. Leonir também só acompanhou o desempenho do programa até final de 2005. Ele contou que foi convidado a deixar o Letração para assumir a Educação do Campo na própria SEDUC, no início de 2006.

Não, eu acompanhei em 2004, 2005 até início de 2006 quando a Secretaria de Estado me pediu para eu trabalhar em outra frente, que era a Educação do Campo, inclusive coincidiu com o período de construção do Plano Estadual de Educação e o plano não tinha nada para falar sobre a Educação do Campo. Então eu assumi junto com uma equipe a construção de um capítulo da Educação do Campo e a partir de lá eu passei a dialogar muito mais na Educação do Campo e esporadicamente eu participava da Educação de Jovens e Adultos do Letração a convite da equipe para eventualmente, ajudar na capacitação dos professores alfabetizadores, agora eu perdi na continuidade, no acompanhamento (Leonir).

Outra questão que cabia a comissão executiva avaliar, de acordo com o estabelecido no Projeto, seria o êxito das parcerias. A maioria dos consultores mencionou que este trabalho ficou a cargo da SEDUC. Contam que a participação deles foi limitada neste sentido, embora tenham feito observações sobre a necessidade se estar ampliando as parcerias para fortalecer o Projeto.

O processo em si ficou mais por conta da SEDUC, embora eu lembre que uma das questões que o grupo sempre colocava para a secretaria era a necessidade de ampliar estas parcerias com as ONGS. Então a gente sempre participava neste sentido, olha é preciso ampliar mais isto, é preciso buscar outros parceiros, alfabetização de jovens e adultos tem que ser feita com estas articulações se não a gente não vai garantir esta continuidade. Mas daí para efetivar estas parcerias eu não sei te dizer (Filomena).

Segundo depoimento da Profa. Catarina, em síntese, as parcerias ficaram entre a SEDUC e as Universidades. As prefeituras quase não contribuíram para com o desenvolvimento do programa. “A SEDUC convidou as três universidades, na verdade esta parceria foi formada por dois tipos de instituições a SEDUC e as Universidades”. O Programa também não contou com o apoio da CUT e do SINTEP, diferente do Programa ALFA, lançado em Mato Grosso na década de 90, que tinha o apoio destas organizações.

Uma coisa que eu achei que ficou falha neste programa é que não teve os convênios com as prefeituras. Tudo estava previsto, mas não aconteceu cada um queria ter números de analfabetos para alfabetizar para mostrar entendeu. E aí não teve essa integração. Um dos pontos que a gente colocou no relatório foi isso, essa falta de uma maior divulgação junto à sociedade civil organizada, e a participação mais da secretaria junto às prefeituras nos convênios. Porque foi delegada para as Assessorias Pedagógicas, as Assessorias Pedagógicas tinham mil e uma coisas pra dar conta (Rosa Persona).

Em relação ao Programa Letração o Estado lançou a campanha, mas contava com as parcerias das prefeituras para ajudar na efetivação do Programa, no entanto, a articulação com e entre as prefeituras foi muito tímida. Gadotti (2000) afirma que foi a partir da confluência entre a vontade política do município e os interesses dos movimentos populares que o MOVA³⁸ deu certo em São Paulo. “O MOVA reunia três condições básicas para que um programa de educação de jovens e adultos pudesse ter êxito: vontade política da administração municipal, empenho e organização dos movimentos populares e apoio da sociedade” (p. 281). Porém quem sempre esteve à frente foi a Secretaria Municipal de Educação, isso certamente deu sustentação ao Programa.

No caso do Letração, o programa previa fundamentalmente uma parceria com as prefeituras, lembrou a Profa. Cancionila e confirmou que houve todo um esforço para isto, principalmente no sentido de conseguir disponibilização de salas de aulas para estes alfabetizando. No entanto, esta questão foi complicada e segundo a professora teve turmas que funcionaram porque os próprios alunos levaram as mesas, os bancos para os fundos dos quintais das casas, como na década de vinte. “Os alfabetizando não merecem isso não,

³⁸O Programa foi lançado em São Paulo no dia 29 de outubro de 1989, na câmara Municipal de São Paulo, pelo Prof. Paulo Freire, secretário municipal de educação na gestão da prefeita Luíza Erundina de Souza, contando com a participação massiva de movimentos populares da cidade de São Paulo (GADOTTI, 2000, p. 281).

merece ter direito de freqüentar uma escola, com carteiras, professores bem formados” (Cancionila).

Nós prevíamos, nós queríamos o apoio das secretarias municipais, inclusive nós pensamos em várias ocasiões em incentivos para os alfabetizandos irem e permanecer na escola. Incentivos do tipo uma cesta básica, redução do imposto, algum tipo de incentivo para que eles se alfabetizassem, isso só quem poderia dar seriam os prefeitos, se pudessem, parece que houve uns empecilhos legais e nem isso eles puderam dar. Em decorrências dessa cooperação as secretarias municipais poderiam nos ajudar com as salas de aulas, com os professores, uma série de coisas, garantia de lanche, por exemplo, pensa bem quarenta mil alunos toda noite na escola precisando lanchar. Questões assim triviais, o básico do dia-a-dia, e também a gente pensava em articulações com todas as instituições da sociedade civil, ONGs, com todos que pudessem nos ajudar, Rotary, Lions, toda associação que pudesse nos ajudar de alguma forma, mas sobretudo espaços físicos, em cada bairro mais uma sala de aula. (Cancionila).

O Prof. Leonir explicou que os consultores sempre entenderam a importância e a necessidade de se estabelecer parcerias com outros órgãos públicos e demais instituições de serviços. Inclusive previram está questão no projeto do Programa. No entanto, para ele, a questão das articulações entre os diversos segmentos sociais ainda é algo muito complicado no Brasil.

Desde o início nós entendíamos que havia parcerias importantes a serem feitas, por exemplo, com as Secretarias Municipais de Educação, com as Assessorias Pedagógicas, com os CEFAPROS, mas, inclusive com as Secretarias de Saúde do Estado e Secretarias de Saúde dos Municípios. Por que estas secretarias tinham dados importantes com relação ao número de analfabetismo, mas também, tinha uma capacidade de algo muito estreito com as comunidades. Então, estas parcerias eram importantes no sentido de dar suporte principalmente na constituição dos grupos. A secretaria de saúde, por exemplo, uma das coisas que havia sido colocado no início era possibilidade de viabilizar meios de conseguir óculos para os jovens e adultos com deficiência de visão. Então, estas questões eram constantemente colocadas. Mas é uma dificuldade que parece que é próprio da nossa cultura, cada setor, cada órgão, cada instituição quer atuar ao seu modo e individualmente. A questão da articulação é algo muito complicado e muito difícil na nossa cultura e na nossa organização política (Leonir)

Paiva (2004) no texto “Lições das alianças entre ONGs, movimentos sociais e instâncias públicas em matéria de alfabetização”, conta que muitas municipalidades, sensíveis aos anseios das pessoas, têm dado respostas para a questão do analfabetismo de jovens e adultos e sabem que governam para todos, não devendo excluir ninguém. Estas são, de fato, as experiências mais significativas, porque vêm, segundo a autora, construindo saberes, lideranças e legitimidade política. Infelizmente, em relação aos municípios do Estado de Mato Grosso estas experiências ainda não são uma realidade. Pelo menos, não foi o que mostrou o desempenho do Programa Letração no período de 2004 a 2007.

Não foram apenas os coordenadores regionais que fizeram esta observação, em relação à falta de apoio de outros segmentos da sociedade. Os professores também sentiram isto e

reclamaram da não contribuição por parte das Secretarias Municipais e da indiferença das Organizações não Governamentais e da sociedade civil como um todo. O Secretário Adjunto Prof. Máximo, afirmou categoricamente que a indiferença da sociedade civil foi muito decepcionante.

Para Arroyo (2005) estas indefinições, descompromisso público, improvisação, inconstâncias e diversidades de atores, tempos, propostas e intervenções são responsáveis por uma constante:

A vulnerabilidade dos jovens e adultos com que a EJA, nesta diversidade vem trabalhando. Há constâncias que merecem a atenção das pesquisas e das políticas: por décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros das periferias e dos campos (ARROYO, 2005, p. 33).

Um dado relevante abordado pelos consultores que permaneceram no Programa realizando o trabalho da coordenação regional, em relação às parcerias, foi que com a saída de algumas consultoras a equipe perdeu a força. Isso porque saíram três professoras doutoras em educação com experiências na área de Linguagem, Alfabetização e Formação de Professores. Dos quatro que permaneceram apenas duas tinham experiência em Alfabetização. Além de não poder contar com o apoio da sociedade civil, das prefeituras e de outras Organizações não Governamentais, a equipe de consultores foi desfeita logo que o Programa foi lançado.

Realmente no início a proposta do Máximo foi muito boa. Nós achamos fantástico reunir todas as universidades para fazer um projeto, mas depois ele foi diluindo. Ele começou tirar as pessoas do programa para ir para outros projetos. Então, ele tirou a Cancionila, tirou a Ana Arlinda e tirou a Filomena para ir para o projeto de formação. Então, no Programa ficou eu, a Catarina, o Leonir e o João. Duas pessoas que não tinham experiência, o Leonir é excelente, é fantástico, mas ele não tinha a experiência que tinha a Cancionila na língua, que tinha a Ana Arlinda e a Filomena. Então ele desmontou o programa, entendeu. Ficou a Catarina e eu segurando o programa e o Leonir, o João ele é mais filósofo. Ele desmontou o programa. Nós fizemos uma reunião, Catarina e eu para ver qual seria a atribuição dos consultores, porque de repente chegávamos na SEDUC para fazer ofício. Essa parte de planejamento, a gente planejava, planejava e não saía do papel entendeu. Então quer dizer que a gente vivia replanejando o que já estava planejado e não avançava (Rosa Persona).

Esse dado apenas reforça as reflexões de Arroyo (2005) em que o autor afirma que “um olhar mais atento às continuidades e constâncias dos jovens e adultos poderá redefinir a visão apressada e despectiva com que se narra a história de sua educação” (p. 33). É preciso configurar a EJA como um campo específico de direito à educação e à formação de coletivos sociais. Porém, segundo Arroyo essa tarefa exige superar improvisações e amadorismos.

Temos que reconhecer que houve todo um esforço por parte da equipe executiva que elaborou o projeto e o material didático para o Programa LetrAção. Por ser uma equipe que já havia tido algumas experiências com a EJA, o projeto definia muitas questões que se tivessem sido seguidas, certamente o resultado teria sido outro. Dentre estas questões a discussão junto

à sociedade civil organizada para a divulgação do Programa, também estava assegurada como sendo mais uma ação que competia a Comissão Executiva, que incluía os consultores/coordenadores regionais. No entanto, a maioria dos consultores afirmou não ter colaborado neste sentido. “Não, não participei a gente até propunha esta necessidade, mas não participei” (Profa. Filomena). “Eu participei da divulgação do programa mais no meu município, por conta própria mesmo. Não fomos convocadas para desenvolver um trabalho de divulgação mais intenso, não que eu me lembre” (Profa. Catarina).

Não, quem fez a divulgação do programa foi o governo do estado, nós consultores não. A única coisa que eu fiz, porque eu achei que os livros precisavam de mais divulgação foi quando um repórter da TV Centro me convidou para fazer uma entrevista sobre livros didáticos regionais e aí eu aproveitei a oportunidade para fazer o marketing dos livros. Porque o que eu percebo é que os livros do LetrAção não tem tido a devida divulgação que mereceria. É um material inovador, é um material que trabalha desde a cultura local até a cultura universal, mas tem ficado assim na sombra, não tem se dado a devida visibilidade a esse material. Então eu disse: olha eu posso dar entrevista sobre o livro didático, mas desde que seja sobre os livros do programa LetrAção, porque esse sim trabalha o local o regional para o nacional e para o universal, fazendo essa interação entre as épocas, entre as questões sociológicas, antropológicas. Eles aceitaram, eu levei os materiais e mostrei publicamente os livros (Ana Arlinda).

O Prof. João Henrique e a Profa. Cancionila afirmaram ter participado da divulgação do Programa apenas na I Etapa em Rondonópolis.

Apenas nesta primeira etapa. A gente dava muita entrevista em jornais, em TV, as prefeituras na época da qualificação dos professores tanto aqui em Rondonópolis como em Cuiabá. A TV vai atrás para saber o que está acontecendo, então a gente divulga. O Prof. João, por exemplo, aqui em Rondonópolis em outros momentos esteve com os repórteres, saiu coisas no jornal. De alguma forma a gente conseguiu ajudar nessa divulgação. Mas rigorosamente falando a divulgação ficou por conta da secretaria que fez um vídeo de chamamento, mas que passou por muito pouco tempo, na minha opinião (Cancionila).

Segundo os depoimentos dos consultores o trabalho de divulgação do Programa ficou sob a responsabilidade do Governo do Estado. “No caso o governo utilizou os meios de comunicação, foi feito uma propaganda bem nos padrões do Brasil Alfabetizado e foi divulgado na TV e no rádio em todo o estado convocando a sociedade toda para estar abraçando o Programa” (Profa. Catarina). Os consultores afirmaram que foi reservado um valor alto para ser gasto em propagandas. “Essa parte de divulgação a secretaria assumiu mesmo. A gente sabe que houve um recurso muito grande para se fazer todo marketing, para se fazer toda a divulgação” (Profa. Filomena). Conforme afirmaram os consultores a divulgação mais abrangente em todo o Estado ficou por conta da SEDUC, que por um período muito curto de tempo, exibiu um vídeo de chamamento na TV.

Embora o recurso reservado para se investir em propagandas tenha sido alto como afirmou a consultora, a propaganda exibida na TV foi relativamente curta. Oliveira & Paiva

Orgs. (2004) acreditam que uma nova década da alfabetização se instaura e reacendem-se os fogos com a prioridade do governo federal instalado em 2003 nunca antes assumida como tal. Apesar da prioridade do governo em que o compromisso ético com os desfavorecidos se apresente como irrenunciável, os recursos dispensados a EJA, segundo Oliveira & Paiva Orgs. (2004) ainda são restritos. Porém, no caso do Letramento, de acordo com as contribuições dos sujeitos diretamente envolvidos, não foi por falta de recursos financeiros que o Programa não atingiu as metas estabelecidas.

Uma observação muito relevante feita pelo Prof. Leonir é que quando os Programas são pensados por equipes de consultores, sem a participação dos sujeitos beneficiados, fica mais difícil divulgar a proposta de trabalho.

Eu participei da organização, mas não participei da mobilização social. Eu até entendo que [...] há um processo que eu vivo hoje de forma diferente, embora seja mais pontual na Educação do Campo, em alguns municípios, onde as escolas constroem os seus projetos, desde o início discutido com a comunidade toda. Então, esse diálogo mais estreito da comunidade e da sociedade com quem está organizando, com quem está propondo, é essencial. E no nosso caso, em função da abrangência que foi tomando o projeto desde o início e que não se atendeu a questão do planejamento inicial do Programa não deu para fazer um trabalho sistemático neste sentido, pelo menos é a avaliação que eu faço (Leonir).

Em relação à avaliação feita pelo Prof. Leonir, Paiva (2004) afirma que por parte do poder público, a partir da criação da UNDIME³⁹ os dirigentes municipais se fortaleceram por meio da possibilidade de ter acesso a recursos públicos e mais autonomia política e ações mais próximas a sociedade civil. Desta forma, com a criação da UNDIME houve a possibilidade de um diálogo mais direto com os municípios menores, o que tem sido muito produtivo, pois gera conhecimentos para todos os lados envolvidos. “Com eles se tem podido falar linguagens mais realistas, desenvolvendo projetos que partem da realidade do conhecimento dos educadores sobre a EJA, propondo programas factíveis” (p. 34).

Além da UNDIME, outra possibilidade para se estabelecer um contato mais direto com a comunidade desde a elaboração dos projetos é por meio dos Fóruns da EJA⁴⁰. Conforme explica Paiva (2004) o grande mérito dos Fóruns é estar onde antes os atores da EJA não estavam, ou seja, concorrendo a recursos, aos cenários de discussões, marcando o lugar político da demanda social por EJA. Estas estratégias, certamente, poderão contribuir para a desconstrução de posturas e atitudes centralizadoras, adquiridas ao longo de muitos anos na sociedade, possibilitando o estabelecimento de relações mais igualitárias, fator decisivo para um processo de democratização da EJA nas esferas locais, ao mesmo tempo em

³⁹ União Nacional dos Dirigentes Nacionais Municipais de Educação, criada ao final da década de 1980.

que apresenta um grupo de pressão organizada e permanente, em defesa da educação dos jovens-adultos.

O projeto previa ainda que a Comissão Executiva fosse responsável pela preparação e realização dos Cursos de Formação dos professores alfabetizadores. Então, perguntamos aos consultores se eles estiveram presentes na preparação e realização destas capacitações. A maioria dos consultores disse ter participado apenas da primeira etapa. “Da primeira turma. Toda a equipe sentou, organizou o curso e assumimos esta formação. Até porque quem conhecia o material profundamente éramos nós” (Profa. Filomena).

Eu trabalhei diretamente com os professores só na primeira etapa, nós tínhamos um grupo grande de capacitadores, depois as coisas não aconteceram como havíamos previsto, eu, por exemplo, fui uma das pessoas que dei aula mesmo com a minha turma aqui em Cuiabá e depois lá em Rondonópolis. Os professores se demonstraram muito otimistas, algumas pérolas dentro do grupo, eu tinha algumas alunas da pedagogia, porque a idéia era essa se não tivesse professor formado, ou professor com experiência na EJA, poderia ser acadêmicos da pedagogia ou de outras licenciaturas (Cancionila).

No entanto, segundo observações feitas pelos consultores o que vigorou mesmo enquanto professores para alfabetizar foi “o povo em geral”. Estava previsto no projeto que os professores deveriam ter experiências em alfabetização e na EJA, mas com a determinação do MEC que os docentes não poderiam ter dois empregos, sobraram apenas pessoas sem formação alguma. “O MEC ia cruzar os dados, os professores não poderiam ter dois empregos, como se 300 ou 280 reais fosse emprego. Para mim o programa foi ceifado com esta determinação legal e “o que vigorou mesmo foi o povo em geral” (Profa. Cancionila).

Galvão e Soares (2004) escreveram em “Histórias da alfabetização de adultos no Brasil” que muitas experiências em relação à alfabetização de adultos ainda se organizam em forma de campanha. Essas ações emergências acabam por desconsiderar a educação como um processo que exige tempo, maturação e continuidade e buscam primordialmente baixar as estatísticas do analfabetismo no país. Com esta finalidade “qualquer pessoa de ‘boa vontade’, com ‘paciências’ e espírito missionário pode se tornar alfabetizador” (p. 53). Na verdade, cada vez mais, sabemos que, para ensinar a ler e a escrever a jovens e adultos uma série de saberes são necessário.

Assim reconhecemos que a formação profissional associada à experiência do educador é fundamental para o sucesso de qualquer processo de alfabetização. Soares (2004) em seu texto “Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos” coloca entre os próximos desafios para a EJA:

⁴⁰A marca principal desses fóruns é, de modo geral, o caráter informal, não institucionalizado, não submetido a nenhuma coordenação mais ou menos estruturada (PAIVA, 2005, p. 37).

A configuração de seu campo de atuação, e como parte dessa configuração, situa-se a formação do educador de jovens e adultos. É necessário, portanto, estender a formação do educador de jovens e adultos para além do curso de pedagogia, pois é comum ouvirmos: “Qualquer um que saiba ler sabe pode alfabetizar”. Com as origens fincadas nas ações da educação popular e em sintonia com as formulações das conferências internacionais, espera-se que educadores e estudiosos do tema contribuam com a configuração dessa área para que ela não continue, segundo Arroyo (2004), como “lote vago”, “terra sem dono”, onde tudo se pode e qualquer um põe a mão (SOARES, 2005, p. 287).

Outro agravante em relação às capacitações foi apresentado pela Profa. Rosa Persona. Segundo ela, nem todas as pessoas que foram convidadas para trabalhar nestas formações acreditavam na proposta de trabalho explicitada nos livros do Programa LetrAção.

A gente percebeu que o pessoal que estava dando a capacitação, não acreditava no trabalho. Isso foi um ponto muito negativo para nós e para o próprio material que foi detonado por quem estava também trabalhando com ele e que não acreditava na proposta. Não houve entendimento do processo, isso pesou muito (Rosa Persona).

Os jovens-adultos sem escolarização são pessoas com grande heterogeneidade. São pessoas com experiências e saberes distintos provindos das vivências no campo familiar, social e no mundo do trabalho. “Há os jovens, os mais jovens – adolescentes, os mais adultos – a terceira idade. Há negros, brancos, homens, mulheres, católicos, evangélicos, praticantes de religiões de origem africana” (Galvão e Soares 2004, p. 53). Logo alfabetizar adultos não é mais fácil, nem mais simples que ensinar para as crianças e requer um melhor preparo do educador, um olhar diferenciado sobre estes sujeitos que muitas vezes não acreditam que são capazes de aprender. Esta complexidade exige propostas pedagógicas adequadas e metodologias apropriadas para a EJA, e especialmente professores formadores que precisam compreender e acreditar nos programas e nas propostas a eles apresentados.

A Profa. Rosa Persona explicou que a vinda de pessoas despreparadas e que não acreditavam no Programa e muito menos na proposta pedagógica pensada para o LetrAção, aconteceu porque a Secretaria de Educação tirou as pessoas-chaves, que eram as professoras doutoras Cancionila, Ana Arlinda e Filomena que estavam envolvidas e puseram outras que não tinham entendimento da proposta didático-metodológica explicitada no livro. “Eu fiquei sozinha aqui em Cuiabá, a Catarina sozinha em Cáceres e o Leonir sozinho em Sinop. O grupo perdeu a força, e aí ficou muito complicado” (Profa. Rosa Persona). Então, veja bem, pessoas que não acreditavam na proposta metodológica do Programa, realizando a capacitação para um grupo grande de pessoas sem formação alguma.

Devido à maioria dos alfabetizadores serem pessoas sem qualificação profissional, as capacitações eram complicadas e exigia muito dos formadores, por isso havia sim a necessidade de que os capacitadores acreditassem na proposta metodológica do Programa.

Aí se trabalhava bastante, aí a questão não era apenas trabalhar o aspecto didático. Nós começávamos pelo trabalho com os alfabetizadores na compreensão do próprio projeto, o que significava, qual era o processo, qual era a proposta, o que pretendia e como pretendia avançar. Compreendido isso, nós entrávamos com o trabalho de compreensão da metodologia do material didático. Como eles estavam organizados, como é que era a orientação dele, como que era os princípios orientadores, e depois nós fomos para a questão didática, como fazer, como trabalhar (Leonir).

Fica explicitado na fala do Prof. Leonir todo um esforço na tentativa de propiciar aos alfabetizadores uma capacitação mais completa possível. No entanto, pelo perfil destes sujeitos⁴¹, o acompanhamento pedagógico, seguido das formações continuadas, era imprescindível para a compreensão gradativa, por parte deles em relação à proposta didática a eles apresentada.

Em relação à formação continuada para professores-alfabetizadores de jovens e adultos, Leal (2005) relata que no “Projeto Mobilização e Alfabetização de Jovens e Adultos: rede de solidariedade para a cidadania”, os professores participavam de encontros pedagógicos semanais para estudo e planejamento. “Nesses encontros, teorizávamos sobre o cotidiano, utilizando relatos de aulas ministradas e planejamentos elaborados coletivamente a partir de questões levantadas pelo coordenador do grupo” (p. 118). Uma metodologia semelhante a essa estava assegurada no projeto do Programa LetrAção, no entanto, na maioria dos municípios em que o Programa esteve presente, esse trabalho não aconteceu. Nem mesmo existiam os coordenadores locais para assumir o acompanhamento pedagógico.

Com a intenção de apresentar reflexões acerca da adequação da proposta metodológica aos objetivos propostos no projeto, perguntamos aos consultores como foi a recepção dos livros do alfabetizador, do alfabetizando e o livrinho dos fundamentos do Programa pelos professores nos encontros em que aconteceram as capacitações pontuais⁴². Aqui os consultores reforçaram o mesmo posicionamento em relação às observações que apresentaram quando foram questionados se tinham recebido retorno do uso destes livros pelos alfabetizadores. Todos os consultores que trabalharam nas capacitações disseram que os alfabetizadores gostaram muito dos livros, os acharam bonitos, muito bem ilustrados, porém muito “avançados” para o processo inicial de alfabetização. Durante as capacitações ouviu-se este comentário por parte da maioria dos alfabetizadores. Isso fez com que os livros deixassem de ser utilizados pelos alfabetizadores.

Bom quando lançou o material, dos cursos que eu participei acharam que realmente o material era muito bom, bonito, muito bem feito, com a cara de Mato Grosso. Mas

⁴¹ A maioria pessoas leigas e sem experiências em alfabetização.

⁴² Realizada no início de cada Etapa prevista no Programa. De 2003 a 2007 aconteceram V Etapas regulares e uma Intermediária, em todas as Etapas os alfabetizadores inscritos receberam uma capacitação que variou entre 40 a 24 horas. Informação dada pelo atual coordenador geral do Programa Brasil Alfabetizado em Mato Grosso, na SEDUC.

eles sempre falavam, um grande número achava o material muito “elevado” para quem não sabe ler e escrever. E até hoje, tanto que o material está sendo mais utilizado pelos professores que trabalham no primeiro segmento do que propriamente pelos alfabetizadores. Muitos alfabetizadores, eu falo por uma questão de avaliação mesmo, não trabalharam com o material. Recebia o livro, eu falo por que eu acompanhei, quando eu chegava lá cadê o livro. Ah está muito difícil. Mas dava para perceber que não era porque o livro estava difícil, o alfabetizador não se identificou com o livro, deu para perceber claramente que era uma não identificação com o programa, com a proposta metodológica do programa (Catarina).

Considerando que a heterogeneidade e a diversidade são características das turmas de EJA, exigirão uma proposta de alfabetização que não se limita a ensinar aos jovens-adultos apenas a codificar e a decodificar o código escrito. A proposta didático-metodológica escrita para o Programa LetrAção previa atividades voltadas para a compreensão e produção de textos orais e escritos e reflexões sobre a língua, tendo como eixos básicos o contexto matogrossense e as trajetórias de vida dos alfabetizandos. Mas, infelizmente, o perfil das pessoas cadastradas para alfabetizar, não permitiu essa compreensão e a maioria das ações foi realizada sob a marca da improvisação, do voluntariado, da transposição de métodos de materiais didáticos da escola para crianças para a escola de adultos.

Uma crítica ouvida durante as capacitações e que foi mencionada pela Profa. Ana Arlinda é em relação aos Programas de Alfabetização como um todo. Pela fala da professora percebeu-se que as pessoas não acreditam mais nesses Programas devido as suas incontinuidades. Não há uma política que garanta o desenvolvimento dos projetos do início ao fim. Geralmente o Programa caminha enquanto não se muda o seu representante. Quanto há mudanças de Gestores, o que assume coloca os seus planos e metas em desenvolvimento e corta o que vinha sendo feito.

É crítica sempre há, por exemplo, uma crítica maior, não com relação ao material, quem vê o material gosta muito pela diversidade das temáticas. Mas acho que o grande problema está relacionado ao fato de que os programas de alfabetização não vão para frente, entrou outro gestor pronto, acaba, dá um corte enorme e se começa tudo de novo. Não há uma continuidade, isso é uma das grandes críticas (Ana Arlinda).

Segundo observações do Prof. João Henrique a recepção da coleção de livros elaborada para o Programa LetrAção pelos alfabetizadores, como do Programa como um todo “foi muito dividida, uns gostaram bastante, porém, outros não, como era de se esperar”. Observação também feita e explicada pelo Prof. Leonir:

Era bastante diversificada, aqueles que tinham uma formação, de início já tinha uma resposta positiva, no sentido de uma empolgação das possibilidades que o material tinha para se trabalhar. Os que eram leigos, desde o início apresentavam certo medo, porque imagina a visão que o leigo trazia da alfabetização era a visão da cartilha, de trabalhar o sistema silábico. E nós começávamos pelo texto, aliás, pela construção do texto pela oralidade, a primeira posição era uma posição oral, onde o tema proposto era discutido, era elaborado e era construído oralmente, depois se ia para a leitura do

texto, do texto que era fornecido ali no material didático e depois se ia para a produção escrita no sentido da produção textual e aí para quem é leigo de fato assustava. Era muito complicado para estes alfabetizadores desenvolver a proposta que estava colocada ali (Leonir).

Então, como explicita o Prof. Leonir o desafio colocado na proposta didática do Programa era uma política pedagógica com metodologias criativas, com a finalidade de garantir aos adultos analfabetos e aos jovens que tiveram passagens fracassadas pelas escolas o acesso à cultura letrada, possibilitando uma participação mais ativa no universo profissional, político e cultural, conforme afirma Cunha (1999), em seu texto introdutório “Discutindo conceitos Básicos”.

Outro item estabelecido no projeto como sendo competência da Comissão Executiva seria estarem envolvidos no cadastramento dos professores alfabetizadores. Segundo relatos da maioria dos consultores “Essa parte a secretaria assumiu, teve um grupo lá responsável pelo cadastramento que eram os técnicos da secretaria” (Profa. Filomena). A Profa. Rosa Persona confirmou que “o cadastramento ficou a cargo dos técnicos da SEDUC”. Ela comentou que os cadastros dos alfabetizadores “deu mil e um problema, ia e voltava não dava certo”. Essa situação foi relatada também pelo Prof. Máximo.

A maioria dos consultores afirmou que a tarefa de cadastrar professores e alunos ficou sob a responsabilidade da SEDUC/Letração e do Programa Brasil Alfabetizado. “Não, quem fez isso foi à equipe de jovens e adultos da SEDUC. O cadastramento dos alfabetizadores e dos alunos, isso é por conta deles, é entre eles e o Brasil Alfabetizado” (Profa. Ana Arlinda).

Na verdade como consultoras, não foi este o nosso papel. Nós fomos contratadas pela SEDUC como uma equipe de mentores do Programa. Iniciamos o programa, elaboramos o projeto e o material pedagógico que são os livros, esse era o nosso papel, esse foi o nosso compromisso, e dar as capacitações e acompanhar as capacitações. Não sei os demais colegas, eu pessoalmente, por uma decisão minha acompanhei no meu município. Procurei dentro das minhas possibilidades de tempo acompanhar, não cadastrei lógico, mas estava lá nas assessorias sempre acompanhando o cadastramento em todas as etapas (Catarina).

No entanto, essa situação foi um pouco diferenciada em Rondonópolis, de acordo com a contribuição do Prof. Dr. João Henrique, neste município foi feito até um dia estadual de cadastramento junto com todos os alunos do Estado. A Profa. Cancionila explicou que o cadastramento foi pensado a princípio, que cada um dos alfabetizadores deveria ir ao encontro dos alfabetizandos, arrebanhar o seu aluno.

Cada professor batia de porta em porta no seu bairro e cadastrava os seus alunos, eu acho isso uma boa saída, eu acho uma boa saída porque o professor é dali mesmo ele sabe quem são os analfabetos, conhece os seus alunos, ele pode ir atrás dos educandos quando eles pararem de freqüentar a escola, porque eles têm uma desistência muito grande, uma série de coisas.

Porém em Rondonópolis essa recomendação não foi seguida até o fim.

No caso de Rondonópolis, havia uma pessoa na Secretaria que ficou responsável pelo Programa Letramento. Inicialmente, ela até começou a fazer o cadastramento conforme a SEDUC orientou, quando percebeu que o prazo estava acabando, ela começou a aceitar separado isso. Agora imagina cadastrar professores e alunos separados de diferentes bairros. Quando chegou o momento de apresentar as turmas com os seus respectivos professores eram 25 alunos de bairros totalmente diferentes que não iam nessas escolas de jeito nenhum. Tinha turma só de Maria, pegou 25 alunos e pôs com um professor de bairros diferentes. Então furou completamente (Cancionila).

Para resolver o problema foi preciso mais de uma semana de trabalho para dar conta de recadastrar todos os alunos e professores. Um processo muito complicado e muito tumultuado. Inúmeros professores discutindo e brigando por aluno, explicou a Profa. Cancionila.

Ainda em relação ao cadastramento, o Prof. Leonir acrescentou que, se por um lado, os alfabetizadores leigos tiveram muitas dificuldades para alfabetizar dentro da proposta desenhada no projeto, por outro lado, estes mesmos alfabetizadores foram vitoriosos em relação ao cadastramento.

Nessa questão do cadastro dos alfabetizadores, ela se dava por uma divulgação via mídia, normalmente via escolas, de diversas formas, inclusive igrejas. E aí, aquele que se candidatava, uma das metodologias utilizadas, era a de que esse candidato, ele tinha que ajudar na constituição das suas turmas. E esse foi outro aspecto interessante, porque às vezes alguns candidatos que olhando de início a sua formação nós pensávamos, olha esse pode ser um bom alfabetizador. Mas, [...] normalmente esse professor era aposentado, ou tinha uma carga horária na escola e já não tinha tanto tempo, ou tanta disposição para fazer aquele trabalho que o leigo fazia, que era de ir na comunidade, discutir com a comunidade, fazer o levantamento dos alfabetizando, convencê-lo inclusive que era importante vir para a alfabetização. E aí aconteceu que aqueles professores que tinham mais formação, não conseguiram (Leonir).

O processo de cadastramento realizado pelos próprios alfabetizadores, como afirmou o Prof. Leonir possibilitou ao professor estabelecer logo no início do curso uma relação de confiança com os jovens e adultos. Isso porque o fato de ir até o alfabetizando fez com que o aluno se percebesse como um ser social, um sujeito de direito e conseqüentemente com esta atitude o professor pode combater, pelo menos um pouco, a discriminação muitas vezes manifestada em gestos, comportamentos e palavras, que afasta e estigmatiza grupos sociais.

Segundo o disposto no projeto o acompanhamento da gestão financeira nos municípios, quanto à execução do projeto pedagógico também seria mais uma competência da Comissão Executiva. Em relação a este questionamento, com exceção do Prof. João Henrique que afirmou ter acompanhado esta gestão enquanto estava no programa, os demais consultores afirmaram não ter acompanhado. “A gestão financeira não cabe a nós, isso foi ao nível da SEDUC mesmo” (Profa. Filomena). “Não por que não é competência da gente, nós somos consultores. Tenho o direito é lógico, como cidadã, é um dinheiro público eu tenho o direito de saber e de fazer as minhas avaliações, mas como consultora não, este não era o

nosso papel” (Profa. Catarina). “Não, isso também é lá com a equipe, eles é que fazem isso, nós não tínhamos acesso à questão financeira. A gente sabe assim, tiragem dos livros, projeto gráfico que eu acompanhei bem de perto com a editora” (Profa. Ana Arlinda). “Eu, por exemplo, não me interei em quantias, tipos de aplicações (Profa. Cancionila)”.

Ainda em relação à gestão financeira disponibilizada para a execução do projeto pedagógico, o Prof. Leonir, apesar de afirmar não ter acompanhado, admite que seja preciso aprender a lidar com esta questão.

Não, não acompanhei especificamente, aliás, a questão financeira é um das coisas que nós educadores precisamos aprender a lidar com isso. Eu lido muito mal, eu lido muito mal com a questão financeira. Mas, nós discutíamos por alto, principalmente a questão dos repasses que vinham por Internet para o Estado para ser pago pelo Estado e de como esse dinheiro poderia ser mais bem utilizado e tal. Mas, no sentido da utilização depois, o uso desse dinheiro não. O que eu acompanhava, procurava acompanhar era de ter o mínimo de coerência aqui na ponta no sentido de que tivesse a quantidade de professores, os alfabetizadores cadastrados que de fato tinha um grupo de alfabetizando. Se a quantidade de alfabetizando tinha uma correspondência próxima, real aquilo que era informado. Mas nem em todos os municípios, como eu estava aqui em Sinop, aqui era fácil, mas para ir até outro município fazer isso era difícil, então normalmente nós confiávamos isso para as assessorias pedagógicas para ter o retorno (Leonir).

O Prof. Leonir tem razão quando afirma que nós precisamos aprender a lidar com a questão financeira da educação. Plank (2001) em seu livro “Política Educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública” fala que a divisão das três esferas do governo é, no mínimo, mal definida. A Constituição atual reserva para os estados o direito de empenhar-se em quaisquer atividades, exceto aquelas expressamente proibidas, e aos municípios o direito de prover serviços locais essenciais. Isso significa que os serviços públicos como saúde e educação, são oferecidos de modo não coordenado e muitas vezes em bases competitivas pelas autoridades federais, estaduais e municipais. Assim, a eficiência e a competência pública são ainda mais reduzidas pela proliferação de órgãos semi-autônomos responsáveis pelo desenvolvimento de políticas, tanto em nível nacional como estadual. “As responsabilidades dessas instituições freqüentemente se sobrepõem, inclusive em relação às demais instituições públicas, e os seus gastos escapam a um rigoroso controle público” (PLANK, 2001, p. 57).

Schmitter apud Plank (2001, p. 57), assim caracterizou o processo político brasileiro relacionado à questão orçamentária:

Os governantes estaduais e mesmo alguns governos municipais têm considerável autonomia financeira. A estrutura do governo federal provê ainda mais vias de acesso e centros de autonomia decisória. Sobreposição de jurisdição, competências vagas, legislação genérica, delegação de autoridade, alocação fixa de fundos, relações clientelistas, distribuição desigual de qualificações técnicas e informações fidedignas, rivalidades interinstitucional – combinados à ausência de disciplina e estruturas partidárias fortes, de ministérios operativos, de controles fiscais ou orçamentários

efetivos, ou de um senso coesivo intenso de objetivo nacional, produzindo um processo decisório por demais flexível cuja nota principal é a barganha, através da permuta de alianças ou, mais comumente, de ajuda mútua.

Compreendendo esta realidade é que a Comissão Executiva assegurou no projeto como sendo competência desta comissão, participar da definição da área estratégica para início do Programa com previsão orçamentária. Porém, a maioria dos consultores afirmou não ter-se envolvido neste procedimento. “Eu até poderia, mas eu acho que não caberia a nós consultores falarmos sobre isso. Acho que foram definições mesmo internas. Quem coordenou, acompanhou mais de perto esse Programa foi o Secretário Adjunto da época” (Profa. Filomena).

Olha com relação à questão orçamentária eu não sei bem. Sei que a idéia inicial era de atendermos nos municípios com o IDH baixo. Quando o estado escolheu quais seriam os municípios em que iria atuar o programa, os municípios escolhidos foram os que tinham o menor IDH e que tinha os maiores números de analfabetos. Então, nós tivemos grandes pólos como Cuiabá, Várzea Grande, Cáceres e Rondonópolis, mas também outros municípios que tinham o IDH baixo. Com relação à questão orçamentária, isso eu não sei (Catarina).

Em relação a esta definição o Prof. Dr. João Henrique falou que “o critério inicial foi o meio urbano pelas facilidades de concentração e a divisão foi a de acordo com as regiões geográficas do Estado”. A Profa. Cancionila esclareceu que:

Foi geral no primeiro dia, na tarde do encontro nós ponderamos, pensar na redução dos dois mil professores e quarenta mil alunos, concentrar, não perder o controle, quem sabe Baixada Cuiabana e Araguaia, dois pólos que são mais graves para começar, levantamos os doze CEFAPROS, mas depois acabou sendo generalizado contemplando o Estado todo.

A contribuição do Prof. Leonir reforça a fala da Profa. Cancionila. Ele afirmou que a equipe havia definido alguns locais de maior concentração de pessoas não alfabetizadas. “Nós tínhamos definidos quatro locais. Pegamos os dados junto as Secretarias de Saúde, junto ao IBGE e demais órgãos de pesquisa que forneciam os índices de analfabetismo da população de jovens e adultos”. Ele explicou que a intenção não era o estabelecimento de uma meta tão elevada por Etapa, conforme acabou sendo definido “Quarenta mil, em todo o Estado”, isso foi definido seguindo as questões de ordem política mesmo.

As questões mais políticas, de ordem política, na Secretaria estabeleceram como meta quarenta mil jovens e adultos em cada etapa. Depois em função das dificuldades de divulgação, entre a comunicação, entre as esferas de governo, as secretarias, esta meta não foi alcançada, foi preciso várias etapas para chegar próximo, próximo a esta meta estabelecida. Mas eu diria que, esse processo, foi um processo um pouco desgastante para a equipe, porque a equipe pensava em estratégias de acompanhamento mesmo, inclusive ter uma avaliação do processo para poder pensar em estratégias de expansão posterior. Em função de que no primeiro momento não foi alcançado a meta estabelecida de 40 mil, teve uma definição da secretaria, abra para quem quiser oferecer grupos de alfabetização. Aí nós tivemos muita dificuldade na questão do acompanhamento e da avaliação. Devido à dimensão geográfica do Estado de Mato Grosso, é praticamente impossível algumas pessoas terem um acompanhamento

pontual no local de atuação, a não ser que as pessoas façam só isso, mas nós tínhamos a Universidade, tínhamos que dar conta de todas as nossas atividades na Universidade e ainda fazer este trabalho (Leonir).

Segundo Plank (2001) a grande quantidade de agências envolvidas no delineamento e implementação de políticas públicas, juntamente com a ausência virtual de diretrizes políticas ou critérios de decisão administrativa, acabam por maximizar a autoridade arbitrária de políticos e funcionários e minimizar sua responsabilidade. “Assim, a aparente ‘ineficiência’ do setor público proporciona aos dirigentes públicos grandes oportunidades de promoverem seus interesses políticos e privados, e de manterem e expandirem a ampla base de apoio essencial à sua sobrevivência política” (p. 57).

A definição das diretrizes para o processo de formação do professor alfabetizador, de acordo com o que foi assegurado no projeto, seria mais uma das competências da Comissão Executiva. Em relação a este questionamento todos os consultores afirmaram terem colaborado. “Sim, todas as diretrizes eram definidas pelos grupos de Consultores” (Prof. João Henrique).

A maioria afirmou que estas definições estavam claras no projeto do curso, que se resumiu no “livrinho dos fundamentos”. “Colaborei, são os fundamentos, a gente colaborou inclusive nós partíamos do letramento para trabalhar toda a concepção de alfabetização, o que é alfabetizar, como alfabetizar, por que alfabetizar. Então a gente discutia muito isso, estes conceitos, eu participei sim” (Profa. Rosa Persona). “Sim, porque nós montamos os fundamentos do Programa, porque a gente era a comissão executiva do projeto, a gente fazia parte, então a elaboração das estratégias de atuação ficou por conta da comissão executiva mesmo” (Profa. Ana Arlinda).

A questão do perfil do alfabetizador está clara no documento, no livro um. Tem o livrinho de fundamentos, tem uma parte que foi muito discutido durante a elaboração do material principalmente com a SEDUC. Isso ficou muito claro lá, quais seriam os requisitos mínimos para o alfabetizador. Porém, isso não foi atendido na hora do cadastramento, aí existem várias razões. O governo justifica, mas na verdade até hoje eu posso dizer que aqueles requisitos que nós entendemos serem fundamentais na hora da seleção dos alfabetizadores não foram atendidos e com certeza isso gerou, trouxe consequências negativas para o programa (Catarina).

De fato, a não-qualificação de alfabetizadores para o trabalho com adultos tem sido destacada por vários autores como um sério problema enfrentado no processo de alfabetização de adultos. Dentre os pontos críticos relacionados a alfabetização de jovens e adultos, destacados por Fernandes (2004) está a ausência de qualificação de docentes para atuar na EJA. Para este autor, devido a carência de instituições que prepare este alfabetizador o trabalho de escolarização de adultos, quando este é empreendido pelas redes oficiais de

ensino, é comum deslocar-se professores habilitados em cursos de magistérios, de Educação Infantil para a alfabetização de adultos, sem que para isto tenham sido preparados, confirmando assim a tese de Torres (1990, p. 15) apud Fernandes (2004, p.50):

Na verdade, continua arraigada a idéia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode se converter em alfabetizador, assim como a idéia de que qualquer educador é automaticamente – pelo fato de sê-lo – um educador de adultos. É típico que se passe a ver o professor da escola como depositário natural da tarefa de alfabetizar adultos.

Se é difícil conseguir professores licenciados em Pedagogia com uma carga horária mínima de formação em EJA, para atuar nas redes regulares de ensino, pode-se imaginar como essa questão se torna ainda mais complexa quando se tem que cadastrar pessoas temporariamente para ser alfabetizadores em campanhas de curta duração, como foi o caso do Programa Letração em Mato Grosso. Não bastasse isso, ainda somou-se a esta realidade a determinação do Ministro da educação “Cristovam Buarque” que o alfabetizador não poderia ter vínculo empregatício. Infelizmente, grande parte dos alfabetizadores contratados pelo Programa não tinham fundamentos teórico-metodológicos para compreender às diretrizes curriculares estabelecidas. Neste sentido, Hara (1992, p. 9) apud Fernandes (2004, p.49) afirma que:

Desprovidos de material técnico necessário, de condições mínimas de trabalho e de um corpo de conhecimentos que possa subsidiar os desafios impostos pela prática educativa, tais professores, a grande maioria leigos, são obrigados a aceitar o desafio de escolarizar adultos sem o mínimo preparo necessário ao bom desempenho.

Neste contexto é que o Prof. Leonir enfatizou que, em relação às diretrizes “era preciso primeiro compreender o programa, em que o programa estava fundamentado, para depois compreender o material didático na sua organização metodológica e depois ir para a formação da questão didática, o como fazer”. Dado o perfil real dos alfabetizadores que foram sendo cadastrados, o grupo de consultores foi se conscientizando da necessidade de se ter um acompanhamento mais pontual com estes professores.

Em Sinop eu mesmo fazia encontros quinzenais com os alfabetizadores. Nós discutíamos questões gerais de organização do andamento, mas depois nós trabalhávamos pontualmente, quais eram as dificuldades que os alfabetizadores enfrentavam em relação às questões práticas, a didática mesmo, e aí coletivamente a gente ia construindo possibilidades de superar esta dificuldade. Mas, uma coisa é trabalhar isso com alguém que tenha uma formação, que tenha uma base para discutir, uma base para poder ver possibilidades nisso e depois desdobrar em outras ações. Outra coisa é encontrar alguém que é leigo e que normalmente ele responde no limite que lhe é oferecido, com certa dificuldade, são situações bem diferentes (Leonir).

Sem dúvida o trabalho de acompanhamento, planejamento e formação dos professores mais pontual, conforme explicou o Prof. Leonir seria de suma importância para os alfabetizadores. Porém, pela abrangência do Programa e pela redução imediata da equipe

executiva, com a retirada de três dos sete consultores assim que o Programa foi lançado, e também pela extensão demográfica do Estado de Mato Grosso, esse trabalho foi muito limitado. Segundo o professor Leonir, ele até que tentou fazer um trabalho de acompanhamento mais de perto, nas comunidades mais próximas a Sinop, mas, devido a falta de experiência e não qualificação dos alfabetizadores os resultados não foram tão satisfatórios.

Ainda em relação às definições das diretrizes de formação estabelecidas para o professor alfabetizador a Profa. Cancionila, assim como os demais consultores, esclareceram que as abordagens metodológicas e as estratégias de trabalho pensadas para a utilização dos livros foram sugeridas com o pressuposto de que os professores tivessem no mínimo uma formação inicial que permitissem o entendimento das referidas ações alfabetizadoras.

Sim a gente previu, tinha como pressuposto uma formação inicial, um profissional que minimamente conhece as teorias de educação era o que o projeto previa. A capacitação específica para o uso do material que foi elaborado para aquele fim. Então, a gente tinha como pressuposto partir de um nível de conhecimento e de experiências docentes com este alfabetizador. Nós trabalhamos com as diretrizes de formação sim, nós tínhamos em mente um professor alfabetizador sim, mas daí isso se concretizar na prática houve uma grande discrepância (Cancionila).

Neste sentido a Profa. Cancionila apresenta uma reflexão dizendo que o Programa tinha recurso, inclusive isso também foi dito pelo Prof. Máximo, “sobrou dinheiro”. Porém, para esta professora um dos maiores problemas foi a não formação das pessoas que se disponibilizaram a alfabetizar, isso devido às imposições do próprio Ministro da Educação da época.

Então, você veja, o programa tinha dinheiro como eu falei, mas teve um erro fundamental do próprio Cristovan. O ministro que me perdoe, mas ele parte do pressuposto de que qualquer pessoa alfabetizada pode alfabetizar, e é engraçado porque a gente que estuda a área, que tem algum conhecimento na área, sabe perfeitamente que o alfabetizador tem que ser detentor de alguns saberes específicos. Existem conteúdos específicos da alfabetização e nós sabíamos disso Ângela. Então você percebe, quando eu te aponto os desgastes, os momentos em que há uma descrença, há um embate entre nós consultores e os técnicos da secretaria [...] (Cancionila).

As questões apresentadas pela Profa. Cancionila nos fazem refletir “Por que o Brasil continua atrasado em desenvolvimento educacional”. Para Plank (2001) o sistema educacional é estruturado e administrado de modo a proteger e promover os interesses das classes dominantes em detrimento dos interesses dos despossuídos. Segundo tal visão, os admiráveis objetivos públicos do sistema educacional são uma fraude. Os objetivos reais do sistema são o oposto do que declaram os políticos e administradores que controlam a educação. “As autoridades públicas proclamam sua dedicação à meta da escolarização primária e

alfabetização universais, mas simultaneamente desenvolvem esforços para restringir o acesso popular a escolas de razoável qualidade, a fim de manter a população ignorante, pobre e politicamente passiva” (PLANK, 2001, p. 17).

Ciente desta realidade e com a intenção de promover oportunidades educacionais para todos os jovens e adultos alfabetizando, a Comissão Executiva previa que o projeto fosse além da garantia da mera função reparadora. Isso porque uma das críticas que os Programas desta natureza têm recebido é que a meta tem se resumido apenas no acesso ao processo inicial de alfabetização. Não há nada que garanta a continuidade da escolarização do jovem e do adulto. Neste sentido, perguntamos aos consultores se eles participaram da criação de mecanismos e procedimentos que garantissem a continuidade da escolarização dos alfabetizando em cursos de EJA.

Em relação à elaboração destes mecanismos a Profa. Cancionila afirmou que a questão da ampliação de vagas para atender a todos os egressos do Programa foi muito delicada para eles. A pergunta era: Como ofertar vagas para quarenta mil alfabetizando egressos do Programa, porque a meta inicial era esta, cadastrar quarenta mil por semestres.

Veja como que fica a posição ética de uma profissional, você entra em um projeto e fala assim: “eu não quero que seja campanha, não é mais uma campanha, eu me recuso a dar o tratamento de campanha” e entra com toda a sua seriedade no projeto. No entanto, isso é estendido para quarenta mil alfabetizando por semestres, estes 40 mil saem da fase de alfabetização e vão para onde? Se eles não tiveram lugar nem para estudar na fase de alfabetização. Então, já começa um conflito muito grande aí, a tal da continuidade. Mas, o Máximo nos cobrou o projeto de continuidade e não foi por causa de projeto que a coisa não aconteceu, o projeto está aqui, ele foi passado para a secretaria em abril de 2004. O material não estava feito ainda, mas o projeto de continuidade já estava elaborado, ele foi encaminhado para a secretária pronto, com certeza havia projeto (Cancionila).

Como afirmou a Profa. Cancionila o projeto que garantia a continuidade dos egressos alfabetizando do LetrAção, ficou pronto em abril de 2004. O projeto que foi entregue na SEDUC, retomava os princípios políticos-pedagógicos que estavam postos nos fundamentos do Programa LetrAção: “A construção de uma política pública que rompa com a idéia de campanha assistencialista e compensatória” [...] o que pressuponha estabelecer dentre os objetivos “Assegurar aos alfabetizando a continuidade de seus estudos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (Programa de Ampliação de Atendimento à Modalidade de Educação Básica de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso, 2004, p. 3).

No entanto, o sistema educacional não deu conta de assegurar aos jovens-adultos alfabetizando a continuidade educacional. O Estado não tinha escolas que ofertassem o primeiro segmento da EJA para atender a demanda. Neste sentido, Arroyo (2005) afirma que caberá aos profissionais da EJA a grande luta pela conquista do sistema escolar, pois somente

nessa forma e lógica escolar, será garantido o direito dos jovens-adultos populares ao conhecimento e as competências que a inserção no mundo moderno exige. Para isto, segundo Arroyo, a solução será tomar medidas mais fortes, mais compulsórias. Como, “por exemplo, condicionar o financiamento da EJA a sua escolarização. No dia em que os governantes se virem condicionados a receber recursos apenas pelos jovens e adultos matriculados e freqüentes nas modalidades de ensino, a EJA entrará no sistema” (p. 45). Isto estaria bem mais perto de acontecer se o sistema educacional não fosse “governado por uma profusão caótica de órgãos nos níveis nacional, estadual e local, com responsabilidades pouco definidas e freqüentemente sobrepostas” (PLANK, 2001, p. 23). É preciso que o governo proporcione instalações físicas adequadas, professores habilitados e publique instruções normativas garantindo a continuidade dos níveis de escolaridade alcançados pelos egressos do Letração.

As outras duas consultoras que foram reencaminhadas para a Formação de Professores, assim que o Programa foi lançado, disseram não ter participado destes mecanismos: explicaram que isto não foi possível devido ao seu desligamento do Programa. “Não, isso aí me parece que já veio meio pronto, o que eu participei no Beija Flor⁴³ foi de uma capacitação. Ninguém dos consultores participou do projeto Beija Flor, a única que foi fazer uma capacitação enquanto estava no grupo de formação continuada fui eu. Nós trabalhamos com o material do Letração” (Profa. Ana Arlinda).

Não, embora a gente tenha, no período em que nós estávamos ainda como consultoras diretamente do Letração, todas essas questões passavam, nos discutíamos, toda a reflexão que nós fizemos desse momento para além de campanhas que a gente sabe que historicamente a educação de jovens e adultos ela se dá muito pontual, só nesta perspectiva de campanha de alfabetização. A gente tinha muito claro que isso deveria se estender para, além disso, mas na secretaria, após a elaboração desse material e com a reorganização deste grupo, eu deixo de acompanhar especificamente as questões da EJA (Filomena).

A consultora Profa. Catarina que coordenou por algum tempo a região de Cáceres mencionou que:

Sim participei e participo não como consultora do Programa, participo porque sou membro do Fórum Estadual da EJA e uma das nossas lutas dentro do Fórum é com a questão da efetivação do oferecimento da EJA no Estado. Uma das questões é justamente esta, é garantir, estar cobrando do sistema público que ele de continuidade a escolarização das pessoas que participaram do Programa Letração. Nós fomos consultoras contratadas para fazer o programa e a proposta metodológica (Catarina).

Em relação à criação de mecanismos que garantissem a continuidade dos alunos que concluíram o Letração a Profa. Rosa Persona, que ficou responsável pelo trabalho de

⁴³ O Projeto Beija-Flor foi lançado pela SEDUC em 2006, em algumas Escolas Estaduais de Mato Grosso para atender a modalidade da EJA. Foi por meio dele que se implantou o “Primeiro” e o “Segundo” segmento da EJA, correspondentes as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental.

coordenação na região de Cuiabá e Várzea Grande, explicou que foram feitos projetos de ampliação de atendimento na modalidade da Educação Básica da EJA. Estes projetos foram reformulados várias vezes. No entanto, segundo a professora, eles não saíram do papel.

Projetos que não saíram do papel. Depois eu saio e não sei o que aconteceu. Em 2004, eu me lembro muito bem, reformulamos de novo, mudamos algumas concepções. Eu fiz um apanhado da fala do Máximo na reunião do dia 15/12/2004. Máximo fez um balanço crítico, e segundo a sua fala “Manter o programa é uma coisa, expandir o programa é outra, colocar e garantir a EJA ainda é outra coisa”. Ele ainda disse assim “Ambigüidade é a arte das pessoas inteligentes”, então você vê que a continuidade não estava prevista em nenhum momento. Ele só aceitou porque a pressão foi violenta na primeira reunião que nós fizemos com ele, que foi em 09/04/2003. Foi quando ele colocou que a prioridade do Programa seria de 2003 a 2006. Ele queria acabar com o analfabetismo em três anos. Nesta primeira reunião eu tive um embate com o Máximo, porque eu não acredito que seja possível acabar com o analfabetismo, não existem políticas públicas de continuidade que garantam isso, são políticas que vem e que vão embora, sem nenhum compromisso. Então eu falei pra ele, olha acho muito forte você dizer que vai acabar com o analfabetismo. Estou desde 1964 trabalhando com o analfabetismo e até hoje não vejo assim, porque não tem no país um objetivo maior que é dar essa continuidade. Agora se você falar que vai garantir a continuidade, que vai botar escolas perto destas pessoas (Rosa Persona).

A Profa. Cancionila explicou que o projeto de ampliação de vagas para assegurar a continuidade ao processo de escolarização dos egressos do LetrAção ficou pronto antes do Programa ser Lançado em agosto de 2004. “A continuação foi colocada como prioritária dentro da visão de alfabetização que tinham os consultores”, reforçou o Prof. João Henrique.

No depoimento do Prof. Leonir a garantia da continuidade dos alfabetizando em processos de escolarização, é explicitada como sendo a questão que a equipe mais discutia no início. Porém, essa meta tornou-se muito difícil de realizar devido à falta de uma política orçamentária para as escolas estaduais direcionadas para a EJA.

O problema no financiamento da EJA. Quer dizer o FUNDEF, o artigo que definia o financiamento para a EJA havia sido suprimido, tinha sido vetado pelo governo anterior, pelo Fernando Henrique Cardoso, inclusive a Educação Infantil. Neste sentido não havia um financiamento específico para a EJA. Então, ia para a EJA o que era sobrava, normalmente da rede estadual, na verdade era uma migalha que ia para a EJA. Neste sentido, as escolas que já ofertavam a EJA ficou muito difícil para absorver o volume de egressos que vinham do LetrAção. Inclusive com algumas demandas de grupos que já eram organizados nas periferias das cidades e que encontraram certas resistências para se deslocar para algumas escolas mais centralizadas (Leonir).

Segundo o Prof. Leonir havia inclusive solicitações por parte destes alfabetizando para que se construíssem escolas nos seus bairros, para que eles pudessem dar continuidade aos estudos. Estas reivindicações eram levadas para as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, porém sempre esbarravam na questão do financiamento.

Onde é que nós vamos buscar financiamento para pagar professor, para pagar aluguel de sala de aula, construir sala de aula para esse grupo, para garantir o mínimo de infraestrutura? Então, para mim isso foi frustrante, foi frustrante porque eram raras as exceções que nós conseguimos manter os grupos de estudante para continuar no

processo de escolarização. E aí os que continuavam dependiam muito mais de uma vontade pessoal, de um convencimento pessoal do que da garantia daquilo que nós propomos enquanto projeto (Leonir).

Com a aprovação do FUNDEB certamente a EJA está próxima de ser inserida no sistema escolar. Porém, para Arroyo (2005) essa esperança apesar de tentadora, é complexa. O autor traz uma reflexão no sentido de saber “quais os ganhos e perdas desse encaixar a EJA nas modalidades de ensino em nome de que, desta vez, a educação de jovens-adultos seja assumida como política pública escolar?” (p. 45). O momento é de extrema cautela.

A maior parte desses jovens e adultos já tentou articular suas trajetórias de vida com as trajetórias escolares. A maior parte com experiências frustrantes. Elas revelam a incompatibilidade entre trajetórias populares nos limites da sobrevivência e a rígida lógica em que se estrutura nosso sistema escolar. O que nos garante que essas tensas relações serão superadas se o sistema escolar continua tão apegado as suas inflexíveis lógicas? (ARROYO, 2005, p. 46)

A EJA é consequência de uma educação seletiva e rígida do nosso sistema escolar. Não fosse essa característica da educação brasileira a EJA não existiria. “Cada jovem e adulto que chegam à EJA são naufragos ou vítimas do caráter pouco público de nosso sistema escolar” (ARROYO, 2005, p. 48). Então, enquanto milhões de jovens e adultos e até crianças e adolescentes não derem conta de articular suas trajetórias humanas concretas com as exigências do sistema escolar, este estará longe de ser público. O sistema escolar precisa se aproximar das reais condições de vida dos setores populares. Dentre as sugestões dadas por Arroyo, está o diálogo promissor entre o sistema escolar e a EJA. Dessa forma, os profissionais que trabalham com jovens e adultos deixarão de ficar à margem da formulação das políticas de educação de jovens e adultos e passarão a ocupar seu lugar trazendo a diversidade de iniciativas que se desenvolvem nas diferentes modalidades da EJA.

Outra questão contemplada no projeto Letração como sendo de competência da Comissão Executiva seria o assessoramento aos municípios, *in loco*, quando necessário. Assim, perguntamos aos consultores se eles haviam desenvolvido este trabalho. Em relação a este questionamento o Prof. João Henrique afirmou que “na época sim, participei de reuniões com Prefeitos, Secretários, vereadores e entidades a fins”. A Profa. Cancionila também disse que enquanto estava do projeto acompanhou e prestou assessoramento *in loco* no Pólo de Rondonópolis.

Em relação ao acompanhamento *in loco*, o Prof. Leonir afirmou ter prestado assessoria e acompanhamento, muitas vezes extrapolando as suas condições de trabalho, isso porque em relação à EJA, o trabalho está além do aspecto apenas profissional.

Sempre que solicitado eu atendia. Eu acho que foram alguns municípios que eu não consegui atender devido à sobrecarga de trabalho. Por que é um trabalho que transcende a profissão, é um trabalho que alcança a questão da humanidade, no

sentido humano. Então sempre que eu podia, eu atendia as solicitações dos municípios, dos grupos, constituímos o fórum regional de educação de jovens e adultos na Região Norte, inclusive em função disso e a partir destes debates também e até precisamos retomá-lo neste ano. Mas é um trabalho que [...] quem sabe a gente consiga avançar mais agora com a consolidação do FUNDEB (Leonir).

Em relação ao FUNDEF e a EJA Monlevade (2007, p. 134) afirma que “o Fundef poderia ter sido o torpedo financeiro para pagá-la. Entretanto o dispositivo que garantia o financiamento da EJA pelo Fundef foi vetado pelo Presidente Fernando Henrique e, até a extinção do Fundo, nunca foi derrubado o veto”. Monlevade (2007) explica que embora os gastos com a EJA, com exceção do nível médio, pudessem ser incluídos entre as despesas do FUNDEF, os Estados e Municípios não o fizeram, pois, entenderam que prejudicariam o atendimento aos alunos “regulares” e arrochariam ainda mais os salários dos trabalhadores em educação. “Assim, desenvolveram-se políticas “laterais” ou de “segunda classe” para os jovens e adultos, tanto na esfera federal – de transferências de recurso – como nos Estados e Municípios” (p. 134).

O Programa Letração, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, se encaixa como sendo mais uma destas “políticas laterais”. No entanto, para Monlevade (2007) faltam estudos definitivos de avaliação, pesquisas acerca destas políticas e destes investimentos, mas, “a redução insignificante do número de analfabetos aponta sua duvidosa eficácia ou levanta a hipótese de outras variáveis fora de controle, como a chamada ‘regressão na aprendizagem’” (p. 135).

Os demais consultores relataram que o acompanhamento *in loco* não aconteceu da forma como estava previsto no projeto. “Não do Letração, do Letração nós não fomos, porque nós passamos um ano, quase um ano e meio para elaborar esse material. Ele foi lançado, fizemos capacitações porque vinha todo mundo do interior para cá, então, a gente não precisa ir. Depois a gente se afastou e o acompanhamento *in loco* não aconteceu” (Profa. Ana Arlinda).

A Profa. Rosa Persona afirmou ter feito o acompanhamento apenas em Várzea Grande, enquanto estava no Programa. “Em Cuiabá não, a Secretaria assumiu Cuiabá, eles iam para as escolas e não me chamava, então, eu nunca fiz uma visita *in loco*, eu não dei este acompanhamento pedagógico”. No projeto estava previsto que o convênio entre as universidades e SEDUC seria de três anos. Porém a consultoria se encerrou antes do término do convênio, e conforme explicitaram os consultores que permaneceram para realizar o trabalho de coordenadores regionais, o assessoramento *in loco* foi interrompido junto com o trabalho de consultoria. Segundo depoimento dos coordenadores regionais, eles não foram

comunicados oficialmente do encerramento dos trabalhos e afirmaram terem continuado realizando as atividades até junho de 2006. Mas já estavam fora do Programa desde dezembro de 2005.

Não, a nossa consultoria se encerrou, se não me engano, acho que no final do primeiro ano de implantação do Programa. A assessoria seria para os três anos. Mas acho que uma das razões foi à mudança da própria secretaria, com a saída do professor Máximo que foi quem nos convidou, houve alterações. O programa Letração não foi à coisa mais importante deste governo não. Ele teve um papel importante no início, dentro da política do governo, mas logo depois nós sentíamos, tanto que nós não fomos nem comunicados oficialmente. Eu me lembro que em 2006 eu trabalhei acompanhando o Programa sem receber, sem nada (Catarina).

O campo da Educação de jovens e adultos, segundo Leitão (2004) em seu texto “Itinerário e processos de autoformação” está repleto de desafios. Um deles é a contradição entre as leis e normatizações da área⁴⁴ que apresentam avanços e garante direitos constitucionais, e as políticas governamentais de caráter compensatório, que atribuem à educação de jovens e adultos um papel menor. Plank (2001) reforça a crítica em relação à distância que há entre os direitos legalmente amparados e o que de fato acontece no interior das instituições educativas.

Nas minhas primeiras visitas as escolas e as entrevistas com educadores brasileiros, em 1986, foram suficientes para revelar que o meu modelo otimista de modernização institucional estava tão distante da realidade da educação brasileira quanto os admiráveis sentimentos e boas intenções tão venerados nas sucessivas Constituições e planos de desenvolvimento brasileiro (PLANK, 2001, p. 23).

Neste contexto, especificamente em relação à EJA, vê-se um campo carregado de complexidade que necessita de definições e posicionamentos claros. É um campo politicamente denso. Os educadores de jovens-adultos assim como os educandos são sujeitos sociais que se encontram no cerne de um processo muito mais complexo do que somente uma modalidade de ensino. Estes sujeitos “estão imersos em uma dinâmica social e cultural ampla que se desenvolve em meio a lutas, tensões, organizações, práticas e movimentos sociais desencadeados pela ação dos sujeitos sociais ao longo da história” (SOARES et al 2005, p. 7).

No encerramento das entrevistas pedimos aos consultores para fazerem uma avaliação do desempenho do Programa no Estado de Mato Grosso e também do envolvimento deles enquanto consultores/coordenadores regionais no período de 2004 a 2007. Observamos que a maioria dos consultores ficou muito presa ao material quando falaram do seu envolvimento no Programa. Comentaram muito acerca da elaboração do projeto, do livro de fundamentos e dos livros do alfabetizador e do alfabetizando. Isso confirma que o envolvimento da equipe como

⁴⁴Constituição, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parecer da Educação de Jovens e Adultos do Conselho Nacional de Educação (maio/2000).

um todo se limitou a este trabalho apenas. É interessante destacar que, no projeto escrito pela própria equipe foram elencadas várias atribuições para os consultores que deveriam ser desenvolvidas durante os três anos, porém, estas ações não foram implementadas.

A minha avaliação acaba sendo uma avaliação mais pontual, daquele momento em que eu participei. Pontual de um processo, desde a elaboração conjuntamente com os demais colegas do projeto que foi encaminhado ao governo federal, até fechar esse material, fazer a formação e alguns momentos de acompanhamento, então por isso que eu falo que é pontual, porque se resumiu a esse conjunto, desse processo (Filomena).

A Profa. Filomena explicou que mesmo esse processo pontual ficou comprometido, porque o trabalho de consultoria somou-se aos demais trabalho em que os professores consultores desenvolviam diariamente. Ela conta que em momento algum os consultores foram liberados de suas atividades docentes.

A gente gostaria de poder se envolver mais, mas nós tínhamos uma carga horária na universidade. Essa foi uma discussão também feita com a SEDUC que no primeiro momento queria uma carga horária de 20 horas de disponibilidade para o projeto dos consultores. Nós não tivemos isso, então nós tínhamos que negociar na universidade a nossa disponibilidade. Isso em termos de carga horária para colocar no PI que deve ser cumprido na universidade. Quer dizer, em momento nenhum na universidade eu fiquei liberada de aula na graduação, de orientar meus mestrandos na pós, de aula na pós entendeu, e de ter que estar entrando com projeto de pesquisa, por que se você é doutor você tem que estar produzindo material para publicar. Nós não fomos liberados e isso acaba de certa forma limitando o nosso envolvimento, a nossa participação. Você acaba tendo que dar conta de tudo. Nós tínhamos por parte do departamento a liberação de 16 horas para o projeto, a gente sabe que nós trabalhamos muito mais que 16 horas na produção do material. Todos nós trabalhávamos intensamente, o dia inteiro na SEDUC, à noite, porque tinha todo um prazo para a gente terminar esse trabalho. “Envolvi-me o máximo dentro do possível” (Filomena).

A profa. Ana Arlinda antes de fazer uma avaliação mais geral do Programa, também falou do seu envolvimento em relação à elaboração do material. Certamente fala desse processo porque foi o que mais vivenciou no trabalho de consultoria.

Olha, como a gente esteve afastada do programa a gente não sabe, eu pelo menos não sei bem como que foi o desenrolar, eu sei que aconteceu, que a coisa andou, mas eu não sei até que ponto que andou, andou, muitas classes foram compostas. Mas quem sabe falar sobre isso são os consultores que ficaram no programa, nós saímos. Os livros do LetrAção já estão na terceira edição, quer dizer então foram distribuídos, foram usados, são tiragem altas, é um material que tem bom subsidio para a prática pedagógica, isso é, eu compro a briga, eu compro a briga porque foi um material que nós fizemos com muito esmero, procuramos dar o melhor que a gente tinha. É um material que tem tudo a ver com a vida do jovem e adulto no processo inicial de escolarização. Foi feito por unidades temáticas que parte da vida do jovem e adulto. Não é uma prescrição, não é uma bula, mas é um caminho que norteia o processo de ensino aprendizagem nas salas de educação de jovens e adultos com bons textos, com boa imagem, então eu acho que é um trabalho que valeu a pena (Ana Arlinda).

Porém a professora não deixou de apresentar uma avaliação mais geral e expor o seu posicionamento em relação ao desempenho do Programa LetrAção.

Eu penso que precisaria haver mais seriedade para uma política de jovens e adultos, eu acho que isso é ponto vital para qualquer programa de alfabetização, mais seriedade, mais continuidade. A gente precisa pensar que a educação de jovens e adultos não

pode ter um currículo nivelado por baixo, um currículo que seja superficial, que ensine só a ler e a escrever. Os alunos da EJA pertencem a um segmento da sociedade que vive numa classe social baixa, não tem acesso aos bens culturais, não tem acesso a cinema, não tem acesso ao teatro, não tem acesso a exposições, não vão ao museu. Eu acho que tudo isso a escola deveria proporcionar a esses jovens e adultos sim, essa oportunidade de estar num teatro, numa exposição. O letramento fica comprometido, eles não têm perspectiva de vida, o jovem não tem perspectiva no mundo do trabalho, no mundo das oportunidades culturais, o adulto não teve, já não teve isso mesmo, então eu vejo que a educação de jovens e adultos deveria ser mais cuidada, mais cultivada e não se pensar em nivelar por baixo, dar oportunidade para que esses jovens tenham acesso aos bens culturais sim (Ana Arlinda).

Os consultores falaram que a consultoria desenvolvida foi um trabalho muito rico em que eles tiveram a oportunidade de aprender muito. Houve muita interação, muita troca de experiências, e isso tudo foi muito positivo. “Todo trabalho que eu faço eu sempre procuro fazer o melhor, então eu me envolvi muito, tanto é que eu guardo as coisas. Tenho os registros de todas as reuniões, foi muito válido, aprendi muito com o grupo” (Profa. Rosa Persona). Porém, a Profa. reafirmou que os livros produzidos pela equipe poderiam ter sido mais específicos, mais voltados para o processo inicial da “Alfabetização”. Em relação ao desempenho do Programa a avaliação da professora é pouco otimista.

Esse trabalho eu vejo como um dos trabalhos que iniciam e que não tem uma continuidade, porque são programas esporádicos que vem cada um com uma cabeça, pensa, mas não pensam naquela pessoa que é analfabeta e que ela não quer mais alfabetização, ela quer outra coisa. Em uma reunião que eu tive com a Profª. Drª. Marta eu coloquei que eles não querem mais, eles querem que tire esta parte de alfabetização, porque o adulto está ligando a alfabetização com a pré-escola. Então, ele não quer mais, nós estamos desde a década de 50 mexendo com isso, tem que por outra estratégia. Que trabalhe na EJA a alfabetização, mas que não se criem mais programas só para alfabetizar porque não vão dar conta. Minha experiência tem mostrado isso. A descontinuidade das políticas públicas tem levado a cada vez mais termos um inchaço de analfabetismo. As escolas não estão alfabetizando mais as crianças, as crianças estão evadindo, estas crianças que estão sendo repetentes são os possíveis analfabetos de amanhã. Nós não temos em nosso país aquela continuidade, aquela persistência, não é porque mudou o governo que eu vou mudar tudo, não, o que está dando certo, vamos ver e vamos estar melhorando, eu vejo mais neste sentido. E aqui no Estado não é diferente, eu trabalho no Estado com a alfabetização desde a década de 70 (Rosa Persona).

Para a Profa. Rosa Persona o Programa Letração foi mais uma experiência que poderia ter sido bem melhor.

Eu não sei qual o resultado, como está a avaliação, esta é a minha avaliação, pelos escritos que tenho aqui, eu vejo infelizmente como mais um Programa que veio e que não vai solucionar o problema. Pelo contrário, agora se criou um distanciamento muito grande por que antes tinha todo um acompanhamento, uma sistematização, isso agora só está no papel, eu não sei como é que isto está gerando na prática, mas eu vejo assim com muita tristeza, por que nós estamos em 2007 e o problema só se arrastando e agora com outros problemas muito maiores. A minha perspectiva enquanto atuante que fui não perdía uma reunião, não perdía um debate, estava sempre presente é meio triste (Rosa Persona).

A Profa. Catarina expôs o seu posicionamento avaliando os pontos positivos e negativos do Programa Letração. Como ponto positivo à professora comentou que a equipe:

Mostrou que o Estado de Mato Grosso através das suas três grandes universidades tem condições e competência técnica e pedagógica para elaborar e para montar um programa de tão grande amplitude social como foi este programa e conseqüentemente para elaborar qualquer outro tipo de programa seja em qualquer área. Outro ponto positivo foi o material, um material belíssimo. Outro aspecto positivo foi que nós conseguimos chegar à maioria dos municípios com o programa (Catarina).

O ponto negativo destacado pela professora foi à descontinuidade do programa.

Agora, como ponto negativo eu acho que sofremos os mesmos descasos que houve com outros tipos de programas desta natureza. Tudo começa com um grande envolvimento, como a salvação, há todo um envolvimento principalmente político, mas no meio do caminho as coisas vão se perdendo, se perdendo, não há uma continuidade. O Letração na verdade, apesar de ter um grande avanço em relação ao ALFA, mas poderia ter sido melhor, acho que poderia ter tido um comprometimento maior, infelizmente parece que se tornou mais uma campanha política, mais dinheiro público, muitos gastos, mas com muito pouco resultado (Catarina).

Em relação à participação enquanto consultor o Prof. João Henrique afirmou que “foi boa, apesar das dificuldades normais de todos os projetos que primam por ousar, aliás, o sonho e a ousadia sempre nortearam as nossas propostas, tanto na elaboração do material didático, como na própria proposta do Letração”.

Entretanto, a Profa. Cancionila foi categórica ao afirmar que:

Em nenhum momento, acho que isso deve ficar claro para você, em nenhum momento os professores quiseram entrar em uma campanha de alfabetização. Por ter clareza de que mais uma campanha não ia resolver o problema. Hoje, olhando para trás eu acho que dá para a gente fazer a meia culpa. Com vários doutores, pessoas esclarecidas, vários com experiências na própria alfabetização de jovens e adultos, talvez nós pudéssemos ter feito um pouco diferente algumas coisas, eu acho que nós poderíamos, nos teríamos forças [...] eu acho que nós poderíamos ter feito, nos chegamos a pensar, eu estava olhando os dados, esta aqui no meu caderninho anotado, nós chegamos a pensar, nós vamos fazer algo grande ou vamos fazer uma coisa piloto? Eu acho que aí que a decisão pesou porque nós resolvemos desencadear no estado inteiro, para quarenta mil por semestres. Ai virou campanha, se nós tivéssemos feito um trabalho menor, com mais parcimônia, com menos pessoas, com uma preparação maior para os professores provavelmente os resultado seriam outro. Mas aí entra a fator político, vamos trabalhar na baixada cuiabana apenas, vamos deixar o Estado todinho chiando por não ter sido contemplado? E a questão política onde fica? Então, nós nos deixamos levar por este grande empenho, ainda acreditando na possibilidade de ter professor selecionado, de ter melhores condições, mas acabamos não tendo, o projeto teve dinheiro, mas o resultado ficou muito longe da meta proposta.

Do ponto de vista profissional a Profa. Cancionila faz uma avaliação em relação a sua participação dizendo que assumiu esse trabalho com toda a força, acreditando atingir as metas e os objetivos pensados pela equipe executiva. “Eu dei o que pude no período que fiquei no programa, eu fiz sem falsa modéstia, por que quando é relacionado com o meu trabalho eu não tenho modéstia, eu fiz o que pude, dei o meu melhor para o Programa Letração”. Em

relação às aprendizagens a professora afirmou que “foram múltiplas as aprendizagens neste período, eu posso atribuir ao Programa Letração eu gostar mais de Cuiabá, da cultura cuiabana e mato-grossense de um modo geral”. No entanto a Profa. Cancionila afirma ter dificuldade para apresentar uma avaliação mais geral devido à forma com que ela saiu do Programa. O desencanto foi muito grande e ela não quis acompanhar o desempenho do Programa nem de longe. Entretanto ela apresenta algumas sugestões:

Ah eu acho que campanha não dá mais, formação continuada para os professores para atuarem em grupos menores de alfabetizando, com controle e acompanhamento. No livro do Programa Letração e seus Fundamentos estava contemplado o acompanhamento. O grupo de consultores iria continuar num nível mais macro, aí tinha o nível médio com os coordenadores regionais e o nível micro com os coordenadores locais, então tinha tudo para funcionar melhor, pelo menos funcionar melhor e a gente acreditava nisso. Porém, Maximo saiu da secretaria [...] (Cancionila).

De acordo com a contribuição do Prof. Leonir foi difícil ver a equipe de consultores, depois de terem elaborado o projeto e a coleção de livros para o Programa Letração ser desfeita sem maiores explicações.

O fim do nosso trabalho com um programa que virou projeto foi doloroso [...] Mas, aí tem uma questão que quem olha de fora não consegue perceber direito, na verdade havia naquele momento na Secretaria de Estado, situações políticas internas difíceis de lidar e que de certa forma repercutia na questão do Programa, nas decisões que deveriam ser tomadas em relação ao Programa. Então, mas foi muito sofrido, porque foi um trabalho construído com tanta esperança, com tanto empenho, com tanta vontade, desejo que esse Programa fosse diferente, é assim educador sempre trabalha, acaba em outro trabalho sempre com a mesma esperança com o mesmo desejo.

O Prof. Leonir contou que de fato acreditava que o Programa Letração seria diferente. A equipe já havia vivenciado outras experiências neste sentido e tinham esperanças de não cometerem os mesmos erros. “Mas nós acreditávamos profundamente que aquele trabalho seria diferente. Inclusive no conjunto de professores, havia professores que tinham trabalhado no Projeto ALFA no Estado, já tinha uma leitura, eu também na minha pesquisa já tinha uma leitura de quais tinham sido os problemas principais deste projeto”.

Entretanto, fazer parte desta equipe executiva, elaborar o projeto, escrever os livros para o Programa Letração, participar das capacitações e acompanhar por algum tempo o desempenho deste Programa foi uma experiência muito rica, afirmou o Prof. Leonir. “Muita troca de experiências, troca de saberes, de uma produção coletiva muito intensa, nós dividíamos as atividades, mas toda a atividade que uma fazia passava pelo crivo de todos, pelo debate, pela discussão, pela decisão, pela definição. E no final a fragmentação do grupo o esfacelamento foi doloroso”.

Apesar de todos os problemas e do distanciamento que o desempenho do Programa ficou das metas estabelecidas no projeto inicial, pode-se dizer que tivemos avanços.

Eu diria que em certo sentido nós tivemos avanços, conseguimos atingir uma população significativa embora não tenha sido a população toda que nós queríamos alcançar. Avançamos na construção de um material específico para este estado. Inclusive alguns outros estados passaram a utilizar para ele como orientação também para construir os seus materiais, como Mato Grosso do Sul, Estado do Pará e as Secretarias municipais, várias secretarias solicitaram, Várzea Grande, Rondonópolis, então isso significou um avanço para o nosso Estado. Mas talvez seja a nossa utopia que seja maior do que as condições materiais que temos para determinados momentos realizarmos coisas, mas eu esperava mais, eu aprendi muito, mas do ponto de vista dos resultados eu esperava mais (Leonir)

Porém, o Prof. Leonir afirmou que esperava mais. Ele acredita que é possível se conseguir melhores desempenhos em Programas desta natureza. Principalmente em relação ao processo de continuidade escolar. Isso porque entendemos que “a ação da alfabetização não pára na alfabetização”.

Mas, para isso é preciso uma mobilização muito forte entre a sociedade organizada, é preciso um diálogo mais honesto eu diria, entre as esferas de governos, sair dos fechamentos locais e dos interesses locais. Não dá para se trabalhar nesta perspectiva de que cada um faz a sua ação pontual e não possa estabelecer o mínimo de diálogo com outro órgão para que todos possam avançar (Leonir).

Esta complicada realidade que caracteriza as estruturas e as administrações dos “sistemas” educacionais, já poderia ter sido superada com a implantação da “gestão única” em que as redes se encontrariam com o objetivo de juntar forças em prol de uma educação de qualidade. No entanto, Plank (2001) apresenta um panorama pouco otimista em relação aos “sistemas” educacionais brasileiros. A responsabilidade pela educação pública é dividida entre os governos federal, estadual e municipal, cada qual com autoridade sobre a sua rede de escolas. O grande número de escolas privadas complica ainda mais o quadro. Segundo o autor, o resultado dessa proliferação de “sistemas” escolares relativamente autônomos é a confusão administrativa, omissão de responsabilidades, deficiência de rendimentos e freqüente duplicação de esforços.

As responsabilidades sobre esses vários “sistemas” escolares inevitavelmente se sobrepõem. O papel principal do governo federal no sistema educacional é a manutenção das universidades federais, mas as autoridades federais detêm o controle administrativo direto de um pequeno, porém significativo número de escolas primárias e, sobretudo, secundárias e técnicas em todas as regiões do País. A constituição requer dos municípios prioridade para a educação pré-escolar e de 1º grau, mas algumas administrações municipais mantêm escolas de 2º grau e até mesmo superiores. Os governos estaduais administram escolas em todos os níveis, da pré-escola à universidade, e o mesmo faz as instituições privadas.

Os fundos para a educação provêm de um vasto número de fontes e são distribuídos de acordo com critérios, que muitas vezes têm pouco a ver com a educação, variando

enormemente conforme a fonte. Em meio a tal confusão, não é tarefa simples identificar as “autoridades relevantes” das quais a Constituição requer que assegurem o acesso universal a oportunidades educacionais de qualidade aceitável a todos os sujeitos afirma Plank (2001, p. 74). Assim, a educação de jovens e adultos continua sem ser assumida de fato, por nenhum dos “sistemas” educacionais. Esta realidade, também pode ser confirmada com as contribuições do atual Coordenador Geral do Programa Brasil Alfabetizado em Mato Grosso, dos coordenadores locais que atuaram por algum tempo no Programa LetrAção e dos alfabetizadores, contempladas no próximo subitem.

4.3 As contribuições dos coordenadores do Programa LetrAção

4.3.1 A fala do atual Coordenador Geral do Programa Brasil Alfabetizado/LetrAção em Mato Grosso

No dia 12 de fevereiro de 2008, na SEDUC, entrevistamos o Senhor Luiz Carlos Trovo, atual coordenador geral do Programa Brasil Alfabetizado em Mato Grosso. Ele atua neste cargo, junto à Secretaria de Estado de Educação desde 2005.

De acordo com os fundamentos do Programa LetrAção, a comissão executiva deveria acompanhar todo o desenvolvimento do projeto. Para isto deveriam fazer levantamento de dados em todos os municípios envolvidos. Os instrumentos que deveriam ser utilizados neste procedimento seriam as fichas e os relatórios-síntese, fornecidos pelos coordenadores regionais e locais. Outro procedimento que a equipe executiva deveria adotar segundo o projeto, enquanto metodologia avaliativa seria a realização de dois encontros em cada Etapa, com a presença dos coordenadores regionais e locais.

Para dar conta de entregar as fichas e os relatórios-síntese, devidamente preenchidos à equipe executiva, os coordenadores regionais deveriam se reunir com o seu grupo de coordenadores locais uma vez por mês, para realizar o levantamento, a socialização e a reflexão dos resultados alcançados até aquela data. Por sua vez os coordenadores locais deveriam se reunir com o seu grupo de alfabetizadores semanalmente para que o acompanhamento avaliativo do trabalho pudesse de fato acontecer (Fundamentos do Programa LetrAção, 2004, p. 33).

No entanto, segundo contribuição do coordenador geral o programa não disponibilizou pessoas para atuarem como coordenadores regionais e locais. A ausência destes profissionais e conseqüentemente a não realização das ações necessárias para que o acompanhamento

avaliativo pudesse acontecer da forma como estava prevista no projeto, impossibilitou que o Programa fosse avaliado no decorrer de cada Etapa pela equipe executiva que também foi desfeita assim que o Programa começou a funcionar. O atual coordenador geral do Programa afirmou que, somente na 5ª Etapa que se teve abertura para contratar alguns coordenadores pedagógicos. Segundo ele,

Coordenadores pedagógicos começou a ter agora, nesta V Etapa em que os alfabetizadores foram capacitados no final de 2007 e está sendo executada agora em 2008. Então aí que deu abertura. O cargo de coordenador pedagógico vai ser permitido apenas nos municípios que tenham mais de 12 turmas. Então, o município que tiver mais de 12 turmas já tem direito a ter um coordenador pedagógico (Luiz Carlos).

A avaliação processual, contínua e com ações interventivas é muito importante para o sucesso de qualquer programa e projeto. No caso do Programa LetrAção, conforme estava assegurado nos seus fundamentos os coordenadores locais seriam o “elo” entre coordenadores regionais e os alfabetizadores. A equipe executiva para realizar as ações avaliativas em relação ao desempenho do Programa em todos os municípios em que o LetrAção foi inserido, necessariamente dependia do trabalho do coordenador local.

Diante deste quadro, no tocante mais direto à questão político-ideológica do sistema que provoca o fracasso escolar nas camadas populares, destaca-se a abordagem suscitada por Lewin (1990) apud Fernandes (2004) em que a autora afirma que existe uma resistência por parte dos grupos socialmente dominados em aceitar serem escolarizados na perspectiva liberal adotada pelos programas educativos governamentais, já que a educação básica para o adulto analfabeto decorreu de uma exigência que veio de fora para dentro dos seus contextos sociais, e por isso é desprovida de sentido para ele. Mesmo admitindo a veracidade desta afirmação, cabe perguntar por que nos programas educativos desenvolvidos por grupos da sociedade civil que assumem postura liberal, ou por programas extraordinários do governo em parceria com os demais segmentos da sociedade civil, também se tem constatado um alto percentual de evasão. Seria pela falta de uma política de acompanhamento e de avaliação interventiva constante? O que impede que Programas como o LetrAção, com toda uma sistemática de acompanhamento avaliativo assegurado no seu projeto de desenvolvimento não efetive o que foi planejado? Por que apenas na V Etapa o MEC deu abertura para se contratar um coordenador para acompanhar os alfabetizadores nos seus respectivos municípios? E isso apenas nos municípios que tiverem mais de doze turmas. Que parâmetro o MEC, ou a SEDUC, utilizou para fazer tal determinação? Como fica o acompanhamento pedagógico a estes alfabetizadores onde tiver onze turmas, o que provavelmente soma mais de 200 alfabetizandos?

Carraher (1990, p. 02) apud Fernandes (2004, p.47) afirma que:

As escolas constituem aparelhos ideológicos do Estado, reproduzindo a estrutura de classes existentes através da difusão da ideologia da classe dominante e da manutenção da classe baixa nos níveis educacionais inferiores. Assim, o próprio sistema educacional obstrui as vias de acesso da classe baixa à educação formal, eliminando a possibilidade de que seus membros possam resolver por si próprios os problemas sociais e econômicos que enfrentam.

O atual Coordenador Geral do Programa Brasil Alfabetizado/Letração contou que de 2004 a 2007 apenas algumas Secretarias Municipais e Assessorias Pedagógicas disponibilizaram um professor para acompanhar os alfabetizadores. Porém, de acordo com as contribuições dos alfabetizadores parece que isso ficou muito “solto”, os encontros mensais, regionais e locais não aconteceram e o processo de acompanhamento previsto no projeto ficou esquecido. Segundo o coordenador geral foram realizadas algumas visitas em alguns municípios com a equipe do Programa, mas nada que permitisse um acompanhamento mais sistemático com uma avaliação processual e interventiva.

De 2004 a 2007 cinco etapas foram realizadas pelo Programa em Mato Grosso. Em todas elas houve a capacitação para os alfabetizadores. As duas primeiras capacitações aconteceram nos municípios pólos no interior do Estado de Mato Grosso. As demais capacitações foram centralizadas e aconteceram em Cuiabá. O Coordenador Geral explicou que inicialmente o Programa recebia um valor alto do MEC que dava para enviar os consultores nos Pólos para trabalhar nestas formações. Hoje as capacitações são feitas com os profissionais que há na SEDUC.

Quando começou o Programa Brasil Alfabetizado, na I Etapa veio recurso do MEC, um valor alto e que realmente deu para fazer um trabalho. Hoje se tornou mais fácil fazer os encontros em nível de Cuiabá, porque a gente não tem mais recurso para trabalhar com os consultores, para eles estar indo para os pólos. Então nós fazemos o trabalho com os formadores, com os profissionais da própria SEDUC (Luiz Carlos)

Embora os alfabetizadores cadastrados a cada Etapa sempre foram chamados para receber uma capacitação, dado o histórico escolar destas pessoas, a formação contínua seria então, fundamental. Lembramos que nas primeiras etapas foram ofertadas quarenta horas de curso, já as últimas capacitações foram apenas de vinte e quatro horas.

Vejam bem, quarenta horas de curso daria para apresentar a proposta, os fundamentos, as abordagens didático-pedagógicas e sugerir algumas estratégias práticas de sala de aula de forma muito sintetizada, considerando que esses alfabetizadores teriam formação e vivências em alfabetização. Agora, diminuem-se o tempo e cadastram-se pessoas leigas para serem alfabetizadoras. Não bastassem esses implicadores, dentre os professores formadores que

trabalharam nas capacitações, pelo que vivenciamos em dois momentos, uma minoria tinha experiências em alfabetização e em EJA.

Diante desta realidade, reconhecemos a relevância dos estudos que Leôncio Soares vem se dedicando em relação a “Formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA nos cursos de Pedagogia” em que o pesquisador apresenta “contribuições em defesa de uma perspectiva de formação de professores de jovens e adultos que não se renda às lógicas do neotecnicismo pautadas pelo capital” (ALVARENGA, 2007, p. 34). Neste sentido,

não temos dúvidas de que as políticas de formação inicial de professores de jovens e adultos não podem perder de foco a própria história da EJA, da sua estreita relação com os movimentos sociais emancipatórios e de lutas pela formalização do direito à educação como bem social ao qual todos devem ter acesso (ALVARENGA, 2007, p. 34).

Se considerarmos que geralmente os professores que trabalham com a formação inicial não tiveram uma formação específica para a EJA, eles precisam no mínimo ter experiências docentes neste segmento. No entanto, reconhecemos que há um esforço nos departamentos de pedagogia das universidades para que formadores com experiências fiquem com a disciplina de “Educação de Jovens e Adultos”. Mas, diante da falta deste profissional, na maioria das vezes, a disciplina acaba sendo trabalhada por docentes sem nenhuma vivência nesta modalidade de ensino tão específica. Diante deste quadro, “percebemos o quanto, ainda, é necessário ajustar as lentes de nossa compreensão para podermos melhor conhecer quem são os sujeitos da EJA, professores e alunos, que projetos compartilham, que sonhos são alimentados pelo reconhecimento ou não de pertencimento a este campo” (ALVARENGA, 2007, p. 35).

Na seqüência da entrevista o Coordenador Geral argumentou que atualmente até há recurso disponibilizado pelo MEC por meio de “Transferência Direta de Recurso”, porém o trabalho de consultoria é muito caro e se torna viável aproveitar os profissionais da própria SEDUC e dos CEFAPROS para fazer as capacitações dos alfabetizadores em Cuiabá. “Então é claro que existe até um recurso para pagar consultores, mas o trabalho de consultoria é tão alto [...] e sendo que a gente tem formadores dentro da própria Secretaria de Educação e também os CEFAPROS que a gente pode estar convidando” (Luiz Carlos).

Os números mostram que nestas cinco Etapas o Programa Cadastrou 64.858 alfabetizando em 114 municípios do Estado de Mato Grosso. Para isto contou com o trabalho de 5.953 alfabetizadores. No entanto, como o processo de acompanhamento e avaliação não aconteceu, não há registros percentuais que mostram quantos sujeitos de fato aprenderam a ler

e a escrever. De acordo com as contribuições dos alfabetizadores, foi até o fim do curso, uma média de 70 a 65%. Deste percentual, aproximadamente de 65% a 60% aprenderam a ler e a escrever. Então, apenas aproximadamente vinte mil (20.000) aprenderam a ler e a escrever, dentro de um universo de 224.760 sujeitos sem escolarização que havia em Mato Grosso no ano de 2004 quando o Projeto foi elaborado. Isso significa que ainda há um grande número de Jovens e Adultos para serem alfabetizados neste Estado.

Estes dados denunciam os efeitos da pouca assunção da EJA enquanto política pública, uma vez que, apesar dos altos custos das campanhas, persistem “os altos índices de analfabetismo na população com mais de 15 anos de idade, e principalmente, os altos índices de analfabetismo funcional” (ALVARENGA, 2007, p. 42). Estas afirmações são reforçadas quando o autor afirma que,

de acordo com os dados obtidos no censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2000, o contingente de pessoas com nenhum ou menos de um ano de escolarização no Brasil era de 13 milhões, ou seja, abrangia 11% da população que enfrentaram obstáculos para acessar um dos mais fundamentais direitos sociais. Certamente se ampliar o escopo conceitual e ao invés de se falar em alfabetizados utilizar-se a idéia de letramento, identifica-se uma situação ainda mais preocupante (ALVARENGA, 2007, p. 42).

Observamos que o Coordenador Geral do Programa em Mato Grosso tem ciência destes indicadores. Para ele o sucesso da aprendizagem destes sujeitos depende do desempenho do professor alfabetizador e também da continuidade do processo de escolarização. Ele lembrou que há alguns exemplos raros, em alguns municípios que realmente assumiram uma política de continuidade ao processo de escolarização. Porém, afirmou que o Estado ainda tem muitas dificuldades a serem vencidas neste sentido e que há municípios no Estado em que o Programa, infelizmente, ainda não chegou.

O Programa tinha como objetivos:

Garantir a toda a população não alfabetizada do Estado de Mato Grosso, o direito à alfabetização, por meio de cursos com duração de cinco meses; assegurar aos alfabetizados a continuidade de seus estudos na EJA; proporcionar, não só o aprendizado do ler, escrever e contar, como também as ferramentas de análise e reflexão sobre a realidade, respeitando-se as diversidades locais e culturais; atuar em parceria com as três esferas de governo, secretarias e órgãos afins, instituições públicas e privadas e sociedade civil organizada (Fundamentos do Programa Letração, 2004, p. 27/27).

Assim, pedimos ao Coordenador Geral do programa para que apresentasse reflexões acerca destes objetivos. Segundo ele o objetivo do Programa era “estar preparando os ex-alfabetizando para que ele tenha condição de entrar no primeiro segmento da EJA, então nós temos **alguns casos** em que os objetivos foram alcançados”.

O Programa LetrAção tinha como meta “alfabetizar, em três anos, todos os 11,1% de analfabetos do Estado de Mato Grosso” e “expandir, em três anos, em parceria com os municípios, a oferta do Ensino Fundamental – primeiro segmento – para os alfabetizandos oriundos deste projeto” (Fundamentos do Programa LetrAção, 2004, p. 27). Em relação às estas metas o Coordenador Geral afirmou que:

As metas enquanto política ela nunca parou, só que precisava de muito mais apoio, de uma programação, de um trabalho de sensibilização com os prefeitos, os secretários municipais e toda a comunidade realmente voltada para o alfabetizando no município. Então não vou colocar aqui uma culpa só enquanto de governo é no geral do sistema (Luiz Carlos).

Em relação à adequação da proposta metodológica disponibilizada pelo Programa para os alfabetizadores e alfabetizandos, o Coordenador Geral também apresentou as suas observações:

A gente vem trabalhando com aquele material do Programa LetrAção/Brasil Alfabetizado. Nós temos acompanhando este trabalho e a gente vê assim que o material é muito rico porque foi criado por um grupo de consultores de acordo com a realidade do Estado de Mato Grosso. Ele é um material bom, mas tem que ter uma boa preparação enquanto alfabetizadora, para realmente estar trabalhando com ele. Agora a gente já teve assim procura do material para ele ser trabalhado no primeiro segmento da EJA, como também solicitações deste material para ser usado em outros Estados (Luiz Carlos).

Neste sentido, o Coordenador argumentou que:

Eu fico muito preocupado com a política do Governo Federal de que qualquer pessoa pode ser alfabetizadora. A gente que está na educação se preocupa porque sabe que alfabetizar não é fácil. Se alfabetizar uma criança já é difícil, imagina alfabetizar uma pessoa de 50 ou 60 anos que nunca teve oportunidade de estudo. Então, eu vejo que para ser alfabetizador do Programa Brasil Alfabetizado realmente precisa ter uma preparação pedagógica, ser formado em pedagogia, enfim eu não sou a favor enquanto coordenador que qualquer pessoa possa ser alfabetizadora. Agora é claro que de repente eu tenho pessoas em certas comunidades que tem uma liderança e que pode até desenvolver um trabalho, como já existiam antigamente, pessoas que realmente fazia esse trabalho sem ter uma preparação pedagógica, mais é diferente de quem tem formação. Enquanto coordenador eu tenho clareza da necessidade de um acompanhamento pedagógico desse trabalho, principalmente desse professor que não tem a formação (Luiz Carlos).

Diante desta realidade é que Moura (2004) afirma que os governantes entendem que, como os adultos que chegaram a determinada idade sem instrução já não terão mais condições de aprender a tempo de se qualificarem para a produção, nem atendem às condições psicológicas de adaptação à ideologia dominante. Para quem conduz as políticas públicas neste país, investir na EJA é “jogar dinheiro fora”, então se priorizam os recursos e ações para a Educação Básica das crianças e adolescentes. Muitas iniciativas de âmbito federal acabam acontecendo de forma desarticulada e muitas vezes são desativadas mesmo antes do término

previsto, “sob a justificativa de que a escolarização dos jovens e adultos analfabetos é um empreendimento muito caro, devendo ser assumida por toda a sociedade” (p. 35).

Com este entendimento, os professores alfabetizadores de Programas de Alfabetização trabalham sem contrato, sem carteira assinada, sem direito a nada, são meros prestadores de serviços, “missionários sociais”, porque não podemos considerar o valor que lhe é oferecido como “Salário”. Isso, devido à “ausência de políticas públicas capazes de recompor a dignidade do trabalho docente” (ALVARENGA, 2007, p.33).

Em relação à “bonificação” no valor de duzentos reais reservada para as pessoas que se dispõem a alfabetizar, o Coordenador Geral do Programa Brasil Alfabetizado em Mato Grosso, falou que:

Enquanto política da Educação de Jovens e Adultos eu vejo que a questão da alfabetização da EJA no primeiro segmento, é de responsabilidade dos municípios, então quem deveria assumir realmente seriam os municípios, para estar realmente pagando. Um professor efetivo do estado ou do município, até um interino ele não quer ser alfabetizador do Programa para trabalhar duas horas e meia e ganhar R\$200,00 (duzentos reais). A desvalorização é grande. Uma das preocupações nossa enquanto secretaria é estar fazendo a complementação do pagamento dos alfabetizadores. Já estamos discutindo onde dentro do PTA vamos incluir para pagar uma complementação (Luiz Carlos).

Desse modo, enquanto as responsabilidades ficam sendo transferidas de um sistema para o outro, “de governo a governo, perduram campanhas periódicas e ações voluntárias sem que a educação das pessoas que não se escolarizaram “no tempo adequado” seja uma prioridade na agenda pública” (DAYRELL 2005, p. 81).

Na seqüência da entrevista perguntamos ao Coordenador Geral se na opinião dele, as parcerias firmadas entre SEDUC, Universidades e Municípios tiveram êxitos. Segundo ele, em relação às universidades, uma delas, no início do Programa convidou as alunas para estarem alfabetizando e isso estaria contanto como estágio para as acadêmicas do curso de Pedagogia. Em relação às prefeituras o coordenador geral afirmou que “As prefeituras sempre têm nos apoiado no atendimento, temos municípios que se dedicam mais, outros menos, alguns assumem e fazem o trabalho” (Coordenador Geral, Luiz Carlos).

Diante destas afirmações, Leão (2005) em seu texto “Políticas e educação de jovens e adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos” nos conta que as políticas seguem uma tradição de não-integração entre si, geralmente não há uma devida articulação com outras instâncias responsáveis pelo setor educacional – Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais, assessorias, escolas, etc. Isto acaba restringindo o alcance das ações por não investir na criação de condições adequadas de acesso e permanência dos jovens nas escolas e nos cursos da EJA, o que exige repensar as formas das políticas sociais no Brasil.

Quanto aos mecanismos de oferta da continuidade do processo de escolarização dos alfabetizandos, perguntamos ao Coordenador Geral se isto foi efetivado no decorrer dos três anos de desenvolvimento do Programa Letração em Mato Grosso. Segundo ele:

Enquanto meta, por exemplo, eu coloco que não foi alcançado. Tivemos um número grande de alfabetizandos que após concluírem o curso no município não tinha sala para ofertar a continuidade no primeiro segmento, mas a gente sabe que alguns deram continuidade, principalmente no interior.

O Coordenador Geral encerrou as suas contribuições falando que, apesar de todas as dificuldades, enquanto coordenador, ainda acredita no Programa, porém admite que haja certo descaso com a EJA e falta apoio por parte de toda a sociedade mato-grossense. Ele afirma ter

uma visão positiva claro, enquanto coordenador do Programa, mas eu vejo assim que o nosso Programa Brasil Alfabetizado deveria ser mais valorizado. Os prefeitos deveriam abraçar mais de corpo e alma o Programa, os secretários municipais enfim toda a sociedade de um modo geral. Vestir a camisa da questão do analfabetismo em Mato Grosso (Luiz Carlos).

Ao lado da luta em torno das políticas sociais voltadas a alfabetização de jovens-adultos, segundo Leão (2005) caberia aos sujeitos envolvidos – educadores, gestores, jovens – aprofundarem as questões presentes em várias experiências da EJA e dos programas e projetos para jovens-adultos pobres, as quais caminham nesta direção: “Como dialogar com as experiências sociais de viver a juventude em meio às incertezas e dificuldades do presente? Como tornar os nossos cursos espaços ricos de formação humana para os jovens pobres? Como ir além de uma escolaridade empobrecida?” (p. 82).

4.3.2 As falas dos coordenadores locais

O coordenador e a coordenadora que foram entrevistados, atuaram no Programa durante quatro Etapas no município de Juara/MT. Um iniciou o trabalho no final de 2004 e permaneceu até o final de 2005. O outro coordenador trabalhou no ano de 2006. O primeiro foi cedido pela rede pública municipal de ensino, é pedagogo, atuava na educação há mais de 10 anos, porém não tinha experiência na Modalidade da EJA. O outro coordenador era da rede estadual de ensino e tinha mais de 25 anos de serviço prestado a educação, com vários anos de experiência na EJA, não como docente, mas como diretor de Escola de Ensino Supletivo.

No período de 2004 a 2007 foram cadastrados em Juara 921 alfabetizandos. Deste total, 743 concluíram o curso. Segundo informações dos coordenadores, algumas turmas foram juntadas e outras extintas devido ao grande número de alfabetizandos que desistiram. Por isso, nem todos os alfabetizadores ficaram até o final das etapas realizadas. Quando

diminuía muito o número de alunos os professores preferiam passar os alunos para outra turma.

A abordagem metodológica avaliativa do Programa assegurava que os coordenadores locais deveriam se reunir com os seus grupos de alfabetizadores, preferencialmente uma vez por semana, para socialização e reflexão dos resultados alcançados até aquela data. Segundo relatos dos coordenadores locais as reuniões pedagógicas aconteceram a cada dois meses. Isso no município de Juara, que teve coordenador, porque na maioria dos municípios, segundo dados fornecidos por meio dos questionários que foram entregues a uma amostra de cinquenta alfabetizadores de 40 municípios de Mato Grosso, estas reuniões não aconteceram. Dessa forma, explicou o coordenador que:

a cada dois meses a gente fazia um encontro. A gente trabalhava bastante didática, porque os alunos trabalhavam o dia todo, pelo menos a maioria deles, chegava para estudar cansados. Então a gente tinha que propor alguma coisa mais atrativa, a gente propunha jogos, lúdico, material concreto. As reuniões pedagógicas eram mais para isso e a questão de recados, as documentações, registros individuais que eles tinham que fazer e a gente cobrava nas reuniões (Coordenador local).

Então, o Programa LetrAção tinha em seu quadro, como já mencionamos em outros momentos deste trabalho, pessoas que se dispuseram a alfabetizar jovens e adultos, em sua maioria, sem formação e sem experiências na EJA. Estes sujeitos, também em sua maioria ficaram sem acompanhamento, e onde houve a preocupação de se disponibilizar um coordenador para fazer o trabalho de acompanhamento, este não aconteceu da forma como foi prevista no projeto do Programa.

Essa constatação, segundo Moura (2004), mostra que a inconsistência e a pobreza teórica, aliada a pobreza das políticas e ações, vêm impedindo os alfabetizadores de se apropriar de um ideário pedagógico, influenciando negativamente em suas formas de concepção em relação a si mesmo como profissional, em relação às maneiras como entendem os alfabetizados e o tratam, enfim, afetando o desenvolvimento das práticas pedagógicas, transformando-as em atividades pobres em todos os aspectos, causando prejuízos para aqueles que a procuram.

Os coordenadores contaram que a maioria dos professores participava destas reuniões, porém tinham muita dificuldade por não terem experiência em docência e nem na EJA:

Olha a maioria participava, mas tinha aqueles que não podiam porque tinha outro trabalho, questão de horário e a gente não tinha como conciliar tudo, não tinha como agradar a todos. Tinha aqueles que tinham dificuldades de preencher as fichas avaliativas e a gente tinha que estar ajudando, cobrando, porque este pessoal que trabalharam com a gente, eles participaram daquele projeto do primeiro emprego também. Então, eles não tinham vínculo nem com o estado nem com o município em termos de educação (Coordenador local).

Moura (2004) afirma que esse quadro permite que em pleno século XXI, enquanto as sociedades avançam de forma descontrolada em direção às tecnologias cada vez mais sofisticadas, infelizmente na área da educação, e particularmente na alfabetização da EJA, “convive-se com práticas, que em sua maioria desenvolvem-se a partir da intuição, do voluntarismo e do descompromisso político, do que baseadas em referenciais teóricos sólidos e consistentes” (MOURA, 2005, p. 39/40).

O projeto previa também que os alfabetizadores deveriam proceder às avaliações de seus alfabetizados durante todo o processo, por meio de observações sistemáticas. Para auxiliá-los na coleta das informações acerca do desempenho dos seus alunos seriam oferecidas fichas de avaliação (de Língua Portuguesa e de Matemática). O professor deveria ainda, coletar textos produzidos pelos alfabetizados, desde o início do Projeto, frutos de suas vivências no âmbito da expressão oral e escrita (Fundamentos do Programa Letramento, 2004, p. 33). Segundo depoimento dos coordenadores, as fichas avaliativas e demais documentos que foram preenchidos pelos alfabetizadores ficaram arquivados na Assessoria Pedagógica de Juara. “Até onde eu trabalhei estes documentos não foram encaminhados para Cuiabá” (Coordenador local). Os coordenadores relataram ainda que alguns textos que foram produzidos pelos alfabetizados também foram arquivados na Assessoria Pedagógica de Juara.

Seria com base nos registros e observações contidas nestas fichas que os coordenadores regionais e demais profissionais que faziam parte da equipe executiva deveriam se pautar para fazer a avaliação a cada etapa. Os redimensionamentos das ações com a intenção de adequar a proposta pedagógica do projeto as situações problemas vivenciadas tanto em relação aos alfabetizadores como aos alfabetizados, dependia do trabalho da equipe executiva e também dos coordenadores locais. Assim, entendemos que estes procedimentos seriam determinantes para o sucesso do programa. Mas, sabemos que estas ações não aconteceram, o que nos leva a concordar com Moura (2004, p. 40) em que a pesquisadora fala que “até o momento – mais de um século após a instalação do sistema formal de educação brasileiro – continua-se carentes de propostas teóricas mais sólidas e criativas e de decisões políticas sérias e comprometidas com a completa escolarização de todos os cidadãos”.

Finalizando a entrevista, os coordenadores locais apresentaram uma avaliação do desempenho do Programa no município e falaram sobre o seu trabalho. De acordo com os relatos a maior dificuldade foi relacionada a não formação dos alfabetizadores e ao tempo estabelecido no Programa para se alfabetizar.

A maior dificuldade que eu achei foi à questão da formação dos professores. Como eu falei no início da entrevista, eles participaram do projeto do primeiro emprego, não tinham nenhuma experiência de sala de aula. A formação que eles receberam foi boa, mas assim para você encarar uma turma de alunos nesta idade é difícil. Depois eles tiveram uma semana de formação só (Coordenador local).

E a questão do tempo também, o tempo foi muito restrito, por que veja bem eram seis meses, mas duas horas diárias, tornam-se três meses. Então o tempo foi muito restrito para se alfabetizar alguém. Geralmente estas pessoas de idade, apesar deles terem bastante vontade, eles tem outras preocupações que acabam influenciando no processo. A criança já é mais fácil, porque ela está com a mente só para aprender, não tem outras preocupações, outras urgências como os adultos têm. Então, acho que estes foram os grandes problemas, falta de experiência do professor e a questão do tempo (Coordenador local).

Mediante de tais constatações é que nossas opiniões encontram-se com as de Silva et al (2004) em “Desafios da Alfabetização de Jovens e Adultos: o Programa Brasil Alfabetizado em Foco”, em que os(as) atores(as) afirmam que embora alguns de seus idealizadores neguem, o Programa tem um aspecto geral de campanha, na medida em que, pelo acontecer de suas ações, o objetivo maior está em “baixar as estatísticas, na concepção de em seis meses é possível alfabetizar um adultos, no pressuposto de que qualquer pessoas é capaz de alfabetizar [...]” (p. 55).

Apesar de o Programa Brasil Alfabetizado ser colocado como uma das prioridades do governo federal, e desta forma, dá margens principalmente por meio do estabelecimento de parcerias, à estruturação de projetos mais consistentes e mais duradouros, no caso do Programa LetrAção no Estado de Mato Grosso, as parcerias, segundo as contribuições dos sujeitos desta pesquisa, não aconteceram da forma como estava prevista no programa. A sociedade civil não respondeu da forma como era esperado e o envolvimento das prefeituras foi muito limitado, acontecendo apenas em alguns municípios. Segundo Galvão e Soares (2004, p. 55) o programa

por ter uma estrutura flexível, não-padronizada e estar diretamente vinculado ao Ministério da Educação, possibilita uma relação mais permanente entre as redes de ensino, pressionando-as para que garantam a continuidade do processo educacional e, desse modo, a efetiva conquista do direito à educação. A alfabetização inicial é apenas o primeiro passo.

No entanto, com a indiferença da sociedade e a ausência de envolvimento das prefeituras a segunda meta do Programa LetrAção no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado que seria “Promover ações que garantisse a continuidade”, ficou apenas no projeto.

Os coordenadores lembraram também que o material oferecido para o alfabetizador e para os alfabetizados ajudou pouco. “E teve a questão do material, o material era bom, mas aquele professor que ficou preso somente ao material que veio para o curso, deixou um pouco

a desejar. Agora teve aqueles que foram criativos, bolaram outras coisas, correram atrás de outros materiais e se saíram um pouquinho melhor” (Coordenador local).

Os coordenadores explicaram que o material pouco contribuiu porque não contemplava a realidade local. “A questão do contexto, tinha muito conteúdo descontextualizado da nossa realidade, o material ficou praticamente preso à cultura cuiabana”. Contaram também que os professores não tinham idéia de como trabalhar com o material.

Porque o material apresentava textos desde a primeira unidade e a maioria dos alunos não sabia decodificar, não conseguiam ler estes textos. Então, precisaria assim de experiência de prática junto à teoria para conseguir trabalhar com este material. Porque a princípio os professores ficaram assustados, como que um aluno que não é alfabetizado vai trabalhar com um material deste? Os textos eram riquíssimos em informações, na questão de cidadania, de direitos e deveres, mas os professores não tinham essa concepção de pegar uma palavra, fixar as sílabas, fonemas (Coordenador local).

Diante da fala do coordenador local, vemos como a situação de um Programa se agrava a partir do momento em que temos alfabetizadores leigos e coordenadores que ainda não reconhecem um processo de alfabetização na perspectiva do “letramento”, ou seja, por meio de textos que fazem parte do contexto. Porque foi esta a proposta pedagógica que embasou os fundamentos do Programa LetrAção.

Analisando os livros do alfabetizador e do alfabetizando bem como o livro dos fundamentos disponibilizados para o “LetrAção”, constatamos que os consultores, ao escrever o material, buscaram subsídios nos Estudos da Psicogênese da língua escrita, que contrariamente à perspectiva associacionista⁴⁵, concebe a alfabetização como a apropriação de um sistema de representação da realidade em que a linguagem escrita, cuja função primordial e original é – no caso das escritas alfabéticas – representar as diferenças entre significados. E em Vygotsky, que assim como Ferreiro tem a linguagem como o conteúdo básico da alfabetização. Vygotsky defende que a escrita não é um código de transmissão da língua oral, mas um sistema de representação da realidade.

Nessa perspectiva, Moura (2004) explica que o processo de alfabetização é visto como o domínio progressivo do sistema de linguagem escrita, que começa muito antes do sujeito se escolarizar. Mas, é durante o processo de alfabetização formal, que vai se dando a sua sistematização e consolidação enquanto instrumento de comunicação e de memória.

⁴⁵ Concebe a alfabetização como um processo de aquisição de uma técnica de decodificação oral (para escrever) e de decodificação escrita (para ler). O conteúdo básico da alfabetização é a linguagem escrita, compreendida como um código de transmissão de sinais sonoros (A fala) em sinais gráficos (a escrita), alfabetizar pressupõe um aprendizado onde está em primeiro lugar a mecânica da leitura (decifrado do texto) que, posteriormente dará lugar à leitura inteligente (compreensão do texto lido) (FERREIRO, 1985, p. 19 apud MOURA, 2004, p. 32).

Associada a estas abordagens teóricas, os autores que elaboraram o material, tiveram a preocupação de trazer unidades temáticas que contemplavam uma alfabetização na perspectiva do “letramento” que tem como principal referência no Brasil, a Educadora Magda Soares. Porém, a complexidade do sistema de escrita exige um processo de intervenção pedagógica direta e intencional. Isso significa que alfabetizar não é simples e nem pode ser delegado para “qualquer pessoa”.

Numa mesma perspectiva sócio-histórica de aprendizagem que perpassa a proposta pedagógica para a alfabetização dos jovens e adultos, defendemos uma ação pedagógica de formação do professor pautada na construção dos conhecimentos pelos docentes em interação com os pares em situações problematizadoras. Defendemos, pois, que não basta uma maneira segura de ensinar o conhecimento de novas teorias; o professor precisa cultivar atitudes de reflexão sobre a sua prática (SILVA et al 2004, p. 21)

Somando-se a esta realidade, os coordenadores afirmaram que não tiveram apoio da prefeitura em termos de disponibilização de materiais didáticos que pudessem auxiliar os professores. Porém, os coordenadores afirmaram estar sempre incentivando professores e alunos a aproveitar a oportunidade e não desanimar.

E tínhamos bastante dificuldade com relação a conseguir outros materiais, a gente não teve assim muito apoio em termos de Secretaria de Educação. Mas, eu sempre dizia vamos aproveitar é uma oportunidade que os jovens e adultos estão tendo, então vamos tentar fazer o que a gente puder, aquele que conseguir sair alfabetizado parabéns, aquele que não conseguir tudo bem o que se pode fazer. Mas vamos aproveitar, vamos orientar para que aproveitem para que não percam esta chance e tirem o máximo de proveito dela porque de repente pode não ter outra. Não é o que a gente gostaria que fosse, não é o tempo necessário, mas é o que se tem, então a gente sempre orientava para que aproveitassem (Coordenador local).

Apesar de todas as tensões, dúvidas, desencontros, enfim de todas as questões aqui levantadas, a fala do coordenador em parte, vai ao encontro das reflexões de Silva et al (2004), em que os autores colocam que “a omissão e a negação em participar não nos tornariam menos vulneráveis” (p.13).

Em relação ao trabalho que desenvolveram enquanto foram coordenadores do Programa no município eles apresentaram reflexões em que contaram como foi que ingressaram no Programa e a impressão que tiveram no primeiro momento.

Quando eu fui convidado para participar na verdade eu não sabia nem do que se tratava, foi numa sexta feira, na segunda começaria a formação dos professores. Durante esta formação que eu fui vendo assim o que seria o projeto. Tinha outro coordenador também, eu até comentava com ele olha a gente acabou entrando em uma roubada. Porque pelo tempo que eles têm para serem alfabetizados, a questão da formação dos professores, a gente tinha um pouco de experiência, mais não com a alfabetização de jovens e adultos, tudo bem a gente poderia contribuir, mais o tempo era tão restrito, tão curto (Coordenador local).

Vemos então que já está bastante evidenciado o despreparo pedagógico da maioria dos sujeitos que atuam na EJA. Os baixos salários e a precariedade das condições de trabalho provocam, em parte, uma grande rotatividade de pessoas o que traz conseqüências negativas para quem deseja alfabetizar-se. Mas, apesar de todos os problemas “enfrentados para alfabetizar milhões de jovens e adultos excluídos do acesso às habilidades da leitura, da escrita e do cálculo, é preciso ampliar e aprofundar o nível de conhecimento sobre a alfabetização de adultos e sobre o fenômeno do fracasso existente nesta área de educação de adultos” (FERNANDES, 2004, p. 51/52).

Entretanto, apesar das dificuldades que se apresentaram durante todas as etapas, os coordenadores avaliaram o desempenho do Programa dizendo que foram obtidos resultados positivos, uma vez que, dos que concluíram o curso, aproximadamente 70% aprendeu a ler e a escrever.

Agora, em termos de resultado foi como eu disse, alguns professores se saíram muito bem, os alunos aprenderam a ler e a escrever. Fizeram confraternização no final do curso, teve até concurso de poesias que eram lidas pelos alunos que a princípio não sabiam ler e escrever, no final estavam lendo poesias. Estes dias eu entrei no banco tinha uma senhora muito orgulhosa porque estava assinando o nome dela, tinha aprendido a escrever com o projeto (Coordenador local).

Tudo isso, de acordo com as reflexões de Leão (2005), coloca-se o desafio de pensar qual o papel da EJA em tempos de exclusão. Segundo esse autor, por muitas décadas, os educadores da EJA no Brasil, constituíram um legado a ser lembrado e radicalizado. Tal legado é marcado por alguns traços, como a situação de exclusão que caracteriza o seu público, a valorização da sua condição humana, a adoção de uma concepção humanista de educação e a abordagem da educação como um direito. A radicalização desse legado implica a superação das intervenções compensatórias que constituem a sua história.

Os coordenadores contaram ainda que “teve aqueles professores que tiveram mais dificuldades devido a sua própria formação, alguns alunos aprenderam a ler e a escrever, outros precisariam de mais tempo, mas estavam se desenvolvendo. O programa foi bom, mas precisaria de mais tempo”.

Neste sentido, Arroyo (2005, p. 44) sugere

repensar os parâmetros escolares com que a história da EJA tem sido contada. Buscar parâmetros próprios específicos na diversidade de formas tentadas para garantir o direito à formação, à socialização e às aprendizagens. Nas últimas décadas, as ciências humanas vêm mostrando a diversidade de processos, de tempos e espaços, o repensar das organizações, dos conteúdos e das didáticas com que a formação e as aprendizagens humanas acontecem. Olhando nessa perspectiva, a história da EJA em sua diversidade pode nos fornecer didáticas, conteúdos, processos, tempos e espaços a serem levados em conta na empreitada que a todos nos instiga: garantir o direito à educação dos setores populares, tanto na infância e adolescência quanto na juventude e vida adulta.

Outro item que foi lembrado pelos coordenadores foi à questão do salário. Eles contaram que por ter sido estabelecido a princípio que os professores receberia quinze reais por aluno, foi um incentivo para que os alfabetizadores atingissem o limite máximo e se esforçassem para não perder alfabetizandos. Todavia, nem sempre conseguiam evitar a evasão, o que fez com que várias turmas neste município fossem desfeitas. Geralmente os professores não queriam ficar envolvidos em um trabalho para receber um valor irrisório no final do mês.

Quinze reais por aluno, uma gratificação. Alguns alfabetizadores apesar da pouca experiência correram bastante atrás de alunos, acabaram colocando 25 alunos numa sala. Você vê, 25 pessoas para serem alfabetizadas, pessoas com certa idade, sem muito material, que já tinham trabalhado o dia todo, duas horas por dia durante seis meses, sem experiência profissional. Acabaram se sobrecarregando preocupados com o salário e prejudicando a alfabetização do aluno. Quando as turmas diminuía muito, os alfabetizadores passaram os alunos para outra turma porque não compensava financeiramente (Coordenador local).

O fato de os alunos serem transferidos para outro professor, outra turma, contribuiu para que a evasão fosse ainda maior. Nem sempre eles estavam dispostos a se integrar a outra turma, por já terem acostumado com o professor, criado vínculo com os colegas ou por não querer se deslocar da comunidade em que moravam.

Silva et al (2004) no texto em que discorrem acerca dos desafios da alfabetização de jovens e adultos voltada ao Programa Brasil Alfabetizado, apontam alguns princípios que por não concordarem traziam para os autores desconforto. Dentre os princípios elencados, destacamos um referente à idéia de que a remuneração dos alfabetizadores devesse ser proporcional ao número de alfabetizandos, como propunha o programa do Governo Federal. No entendimento destes autores esta determinação:

Culpabiliza apenas o professor pela evasão escolar e cria entraves para lidar com as especificidades desses grupos que, após repetidas exclusões da escola e da sociedade, e como vítimas da instabilidade social, nem sempre podem assumir/planejar as atividades que desenvolverão durante um intervalo de tempo mais longo. Os horários de trabalho e as precárias condições de vida impõem inúmeras vezes, mudanças de planos e de rotinas.

Acreditamos que a equipe de consultores, pelos depoimentos que nos concederam, também tinha esse entendimento, porém, não sabemos quais foram as razões que levou o grupo a incluir praticamente todas as determinações contidas no Programa Brasil Alfabetizado no Programa Letramento em Mato Grosso. Diferente foi o posicionamento da equipe de profissionais que trabalharam no Projeto “Mobilização e Alfabetização de Jovens e Adultos – Rede de Solidariedade para a Cidadania”, no âmbito nacional do Programa Brasil Alfabetizado no Estado de Pernambuco.

Decidimos que participaríamos, propondo as mudanças que achávamos fundamentais no formato inicial do programa. Assim, Governo Federal, Prefeitura de Recife, Universidades Públicas, Organizações Não-Governamentais, Sindicatos, Igrejas, Associações de Moradores e Escolas Comunitárias formaram uma parceria em Recife, para iniciar os trabalhos. (SILVA et al 2005, P. 13)

Assim como está explicitado nos fundamentos do Programa LetrAção do Estado de Mato Grosso o Projeto de Pernambuco também tinha como eixos os princípios éticos voltados para a solidariedade, a liberdade, a participação, a autonomia, a igualdade e a justiça social em que se propôs um trabalho voltado para o desenvolvimento do alfabetizando, numa perspectiva de acesso a bens culturais que a escrita proporciona e melhores condições individuais para a reintegração desses alunos no processo de escolarização, propiciando a continuidade no Ensino Fundamental. Porém, os encaminhamentos da equipe de profissionais deste projeto foram diferentes dos procedimentos estabelecidos no Programa LetrAção. Por exemplo:

Em relação ao tempo para alfabetizar, a equipe do Projeto “Mobilização e Alfabetização de Jovens e Adultos – Rede de Solidariedade para a Cidadania”, afirmou que:

Discordávamos da posição básica de alfabetização, que limita o tempo para a construção de conhecimentos complexos. Seis meses poderia ser um tempo razoável se tivéssemos a preocupação apenas de levar os alunos a se apropriar do sistema alfabético de escrita, mas não para que eles se aproximassem do letramento, o que, para nós, poderia ser a chave para que eles sentissem segurança em retomar o processo de escolarização regular (SILVA et al 2004, p. 12)

Também é diferente o posicionamento da equipe do Programa do Estado de Pernambuco, em relação a forma de remuneração da equipe executiva do LetrAção em Mato Grosso. Os profissionais do Programa Mobilização e Alfabetização de Jovens e Adultos – Rede de Solidariedade para a Cidadania discordavam “com a idéia de que a remuneração desses professores devesse ser proporcional ao número de alunos alfabetizando” como já mencionamos no texto acima. Discordavam ainda que a responsabilidade pela formação das turmas deveria ficar a cargo dos alfabetizadores, pois segundo estes profissionais tal procedimento “reforça a idéia da alfabetização como salvação, do alfabetizador como missionário e do programa como campanha” (SILVA et al 2004, p. 13).

A equipe de profissionais do Programa Mobilização e Alfabetização de Jovens e Adultos – Rede de Solidariedade para a Cidadania discordava ainda, assim como os consultores do Programa LetrAção, da idéia do Governo Federal de que “qualquer cidadão” deveria assumir a função de alfabetizador. Porém, segundo Silva et al (2004) os encaminhamentos da equipe do Projeto de Pernambuco foram diferentes do que foi assegurado pelos consultores de Mato Grosso para o Programa LetrAção. Ou seja, a equipe de

profissionais de Pernambuco propôs “que fossem investidos esforços e recursos para a formação de professores-alfabetizadores, que depois pudessem dar continuidade às ações iniciadas” (p.12). “Que tal investimento seja também realizado para a formação dos professores das redes públicas que já se disponibilizaram para realizar a alfabetização desses jovens e adultos” (p. 12).

A equipe do Programa Mobilização e Alfabetização de Jovens e Adultos – Rede de Solidariedade para a Cidadania afirmou conceber que o investimento nessas redes públicas, incluindo a ampliação da infra-estrutura, a melhoria das condições de trabalho, a valorização do professor, o estímulo a formação continuada pode ser outro caminho para que as metas desses programas sejam alcançadas e possam enfim alfabetizar todos os jovens e todos os adultos que queiram ter acesso autônomo à escrita.

4.4 Os Alfabetizadores do Programa LetrAção: formação, condições de trabalho, dificuldades de cadastramento e evasão.

Consta no projeto do Programa LetrAção que o critério mais importante de seleção dos alfabetizadores seria o de valorizar os professores já pertencentes à rede pública de ensino. Entendeu-se que esses profissionais provavelmente teriam uma formação básica em educação, certa familiaridade com leituras, algum domínio teórico nas áreas pertinentes à educação, alguns conhecimentos metodológicos, etc. Estas características, certamente, facilitariam a sua preparação para o atendimento à modalidade específica de alfabetização de adultos.

No entanto, como já mencionamos em outros momentos nesta dissertação, articulado a esse critério mais geral, o programa abria a possibilidade de contribuir com o projeto do governo federal do “Primeiro Emprego”. Nesse sentido, teriam oportunidade de trabalhar no Programa os licenciados e licenciandos do Curso de Pedagogia, que ainda não haviam se integrado à rede pública de ensino, e os licenciados de qualquer outro curso. Desta forma o projeto estaria primando pelo atendimento à legislação vigente, no que tange a colocar os profissionais adequados a essa modalidade de ensino, e colaborando com os esforços do governo federal, no que se refere à criação de novos empregos.

Com base nestas considerações, iniciamos os questionamentos perguntando aos professores⁴⁶ qual a sua formação⁴⁷. Aproximadamente 40% dos sujeitos que colaboraram

⁴⁶ Optamos por usar as palavras professor e educador como sinônimo de alfabetizador, embora se reconheça que a maioria é mulher que atuou como alfabetizadora do Programa Brasil Alfabetizado/LetrAção.

com esta pesquisa afirmaram possuir Ensino Médio. 40% estão cursando o Ensino Superior, e apenas 10% já possuem o Ensino Superior completo. No entanto, 10% dos educadores e educadoras não responderam ao questionamento. Afirmaram apenas que estão sendo capacitados para trabalhar no Programa. Infere-se então que estes sujeitos não possuem nem mesmo o Ensino Médio.

A maioria dos alfabetizadores que contribuiu com esta pesquisa apresentou muita dificuldade para expressar as suas idéias. Foram evidenciados muitos erros ortográficos e de concordância. Os textos em geral tinham muitos problemas de coesão e coerência. Esta observação reforça a pouca escolarização destes professores.

Cientes desta realidade o Programa Letração assegurava à estes alfabetizadores uma capacitação inicial para que estes sujeitos pudessem conhecer a proposta pedagógica do curso. No entanto, o programa não deu ênfase à formação contínua destes alfabetizadores. Isso porque nos fundamentos do programa, em relação ao trabalho dos coordenadores locais estava assegurado apenas que estes deveriam

se reunir com o seu grupo de alfabetizadores, preferencialmente uma vez por semana, para socialização e reflexão dos resultados alcançados até aquela data. Nesses encontros, cada alfabetizador, baseado nas fichas de avaliação individual dos alfabetizados, fará um relato oral do processo ensino-aprendizagem de sua respectiva turma (Programa Letração e seus Fundamentos, 2004, p. 33).

De acordo com o que está descrito nos fundamentos do Programa, parece que a equipe executiva pensou nos coordenadores locais apenas para realizarem o trabalho de coletas de dados para que o desempenho do Programa pudesse ser posteriormente avaliado por eles. Fazemos tal inferência porque não está assegurado nos fundamentos que estes sujeitos pudessem contribuir no processo de formação contínua dos alfabetizadores em cada município. Diante desta constatação, mesmo que o Programa tivesse disponibilizado um coordenador local para cada um dos municípios em que esteve presente, provavelmente, o que teríamos seriam dados mais confiáveis, para uma avaliação mais fidedigna. É provável que a equipe executiva não tenha pensado, a princípio, na formação continuada, porque a previsão era a de que fosse contratado para trabalhar como alfabetizadores, profissionais qualificados e com experiências. Apesar de abrir possibilidades para o “primeiro emprego”, teriam oportunidade de trabalhar no Programa, os licenciados e licenciandos do Curso de Pedagogia, que ainda não estavam integrados à rede pública de ensino.

⁴⁷ Entregamos questionários contendo 12 questões abertas para uma amostra de 50 alfabetizadores de 40 municípios do Estado de Mato Grosso e entrevistamos 10 alfabetizadores em Juara/MT. Para as entrevistas utilizamos o mesmo roteiro elaborado para o questionário.

Ainda com o objetivo de caracterizar o perfil dos alfabetizadores perguntamos se antes de vir para o programa já tinham experiências em docência e com o segmento da EJA. Indagamos também quanto tempo de experiência eles tinham na docência e na modalidade EJA. 60% afirmaram já ter experiência com a modalidade EJA. Porém observamos que, infelizmente, a pergunta não foi bem compreendida pelos sujeitos colaboradores deste estudo. Como o critério estabelecido foi que só poderia participar da pesquisa professores que já haviam atuado pelo menos em uma etapa como alfabetizadores do Programa, a maioria deste percentual considerou as etapas já trabalhadas como “experiências anteriores”. Mas, a questão estava clara, “Antes de vir para o programa, já tinha experiência em docência e com o segmento da EJA?”. Dos que afirmaram já ter experiência o tempo de atuação predominante ficou entre três anos a alguns meses. Este dado ajudou a reforçar a observação de que o questionamento não foi compreendido pelos sujeitos. Isto porque o Programa foi lançado em Mato Grosso em 2004. Outro aspecto que ajudou a confirmar a não compreensão do questionamento foi que 50% dos educadores que afirmaram já ter experiência com a EJA citaram como experiências anteriores o “Programa Letração”. 40% responderam que não tinham experiências anteriores, nem em docência e nem com a EJA. Apenas 10% dos alfabetizadores afirmaram ter entre 5 a 11 anos de atuação docente, porém não com o segmento da EJA.

Em síntese, em relação ao tempo de atuação e experiências anteriores com a modalidade EJA, podemos afirmar que 90% dos alfabetizadores não tinham vivenciado nenhuma experiência em docência antes de vir para o Programa. Embora estivesse assegurado no projeto, como primeiro critério de seleção, que os professores deveriam ser licenciados e pertencer à rede pública de ensino, o fato de dar abertura para o “Primeiro Emprego” e desta forma contribuir com a proposta do Governo Federal, afastou os profissionais que já estavam atuando na educação e conseqüentemente já tinham alguma experiência.

Esta realidade faz com que programas desta natureza aumentem o número de neo-analfabetos que segundo Galvão e Soares (2004) no texto “História da alfabetização de adultos no Brasil” estes sujeitos, mesmo freqüentando a escola não conseguem obter o domínio da leitura e da escrita. “São produtos de uma nova exclusão: mesmo tendo se escolarizado, não conseguem ler e interpretar um simples bilhete ou texto. Esse novo contingente estará fazendo parte do público demandatário da Educação de Jovens e Adultos” (p. 50). Isso porque, além de não aprenderem de forma significativa, geralmente não dão continuidade ao processo de escolarização.

No terceiro questionamento perguntamos aos alfabetizadores há quanto tempo eles estão no programa. Pedimos também para que mencionassem as etapas que já haviam trabalhado. Aproximadamente 50% dos sujeitos responderam que estavam no Programa desde 2004, porém nem todos mencionaram o número de etapas já trabalhadas. Os demais, 50% mencionaram que entraram no programa em 2005, 2006 e 2007. As etapas trabalhadas ficaram entre três, duas e uma.

Verificamos que há uma rotatividade muito grande de alfabetizadores. São poucos os que vieram para o Programa e permaneceram. É possível fazer esta afirmação porque estivemos presentes na última etapa de capacitação que aconteceu nos dias 10, 11 e 12 de dezembro de 2007, no Centro de Eventos do Pantanal em Cuiabá/MT. Nesta oportunidade reuniram-se aproximadamente trezentos alfabetizadores de quarenta municípios do Estado de Mato Grosso, e destes, apenas cinquenta, que são os sujeitos que contribuíram com esta pesquisa, eram egressos de outras etapas do Programa.

As condições de trabalho dos alfabetizadores do Programa Letração, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, em relação ao espaço físico, disponibilidade de material didático, constituição de turmas, tudo isso ficou sob a responsabilidade dos alfabetizadores, que muitas vezes trouxeram os jovens e adultos para as suas próprias casas para serem alfabetizados e tiraram da “bonificação” que recebiam, recursos para comprar material didático para as suas aulas. Estas questões evidenciam certo desrespeito para com estes professores, o que segundo Moura (2004) faz com que os alfabetizadores sejam considerados pessoas de inteligência inferior, comparando com aqueles que exercem cargos e tarefas de maior aceitação e status social, por isso recebem apenas uma “Bonificação”, ou seja, um agradecimento pelo trabalho voluntário, sem nenhum direito trabalhista assegurado. Em síntese não há nenhum incentivo, nada que prenda estes “voluntários da educação” a continuar em programas desta natureza. Então, na primeira oportunidade de “emprego” que aparece, deixam o Programa.

Com a intenção de ter uma amostra do desempenho quantitativo do Programa Letração, no quarto, quinto e sexto questionamentos perguntamos aos sujeitos colaboradores quantos alfabetizados foram cadastrados em cada etapa trabalhada, quantos chegaram até o final e quantos aprenderam a ler e a escrever. Os cinquenta alfabetizadores afirmaram ter cadastrado no Programa um total de 3400 alunos⁴⁸ de 2004 até a presente data. Destes 2290 foram até o final do curso e 1820 aprenderam a ler e a escrever, segundo depoimentos dos

⁴⁸ Optamos por usar as palavras alunos e educandos como sinônimo de alfabetizados e de alfabetizadas.

professores. É relevante esclarecer que os sujeitos colaboradores foram imprecisos nestes dados, alguns citaram apenas as etapas trabalhadas, afirmaram que a maioria foi até o fim e que aproximadamente 60% a 65% aprenderam a ler. Então se chegou a estes números considerando que as turmas foram compostas com 20/25 alunos, conforme previa o regulamento do projeto.

Em relação à questão número sete, quando perguntamos para os alfabetizadores se o material disponibilizado para eles contribuiu para que o processo de alfabetização fosse concretizado, a maioria respondeu que sim, aproximadamente 85%. Neste questionamento obtivemos diferentes justificativas. Os professores afirmaram que o material é de boa qualidade e trabalha com a realidade dos alfabetizandos. É um material específico para este segmento de ensino, muito rico e abrange, com conteúdos diversificados e de fácil compreensão. Segundo a fala de um alfabetizador,

No livro encontrei muitas respostas para com os alfabetizandos, na qual fez com que os incentivassem a concluir o curso, respostas na qual eles tinham muitas curiosidades em aprender. Os livros são bastante ilustrativos e trabalhamos muito com símbolos, como das bandeiras no nosso estado e país, colagem, dinâmicas comunicativas e geométricas (Alfabetizador, cópia de texto do questionário).

No entanto, ainda em relação ao material, alguns alfabetizadores afirmaram que ele ajudou, mas apenas como um apoio, um complemento. Mencionaram também que foi preciso adaptar o livro para a sua região porque ele retrata com muita ênfase a cultura cuiabana. “Mas como as regiões são diferentes de Cuiabá tivemos que adaptar alguns conteúdos” (Alfabetizador, cópia de texto do questionário).

Usei, mas não era suficiente porque no início para alfabetizar os alunos eu achava que ele era assim, muito complexo. Então eu pegava outros livros na secretaria, ia lá, pesquisava nos outros livros de primeira série que era bem mais fácil para trabalhar com eles. Não foi muito bom para alfabetizar, mas assim que eu via o desenvolvimento deles eu fui utilizando mais os livros, na questão dos textos, têm uns textos muito bons lá (Alfabetizador, fala da entrevista).

Tivemos também alfabetizadores que afirmaram que o livro ajudou pouco porque o tamanho da letra era muito pequeno, e como a maioria dos alfabetizandos tem problemas de visão, foi difícil usar o material. “Muito pouco em relação às letras. A maior dificuldade dos alunos é a visão. O livro foi escrito com letras pequenas” (Alfabetizador, cópia de texto do questionário).

Mesmo aqueles professores que responderam que o livro contribuiu para o processo de alfabetização, reclamaram da falta de outros recursos didáticos “O material sempre vai incompleto, falta caderno, lápis e outros materiais” (Alfabetizador, cópia de texto do questionário).

Os demais educadores, 15% aproximadamente, afirmaram que o material não contribuiu para o processo de alfabetização. Dentre as explicações estão a necessidade de outros recursos instrucionais, como foi lembrado também pelos professores que responderam que o livro ajudou. “Não chegou nenhum material pedagógico, somente o livro do educando”, “O material distribuído pela SEDUC é muito bom, mas faltaram mais, outros materiais a ser trabalhado”. “O livro é apenas um complemento, porque foi preciso muita pesquisa da sua realidade de vida”. “Precisa de bem mais material”. “Recebi muito pouco material, tive que buscar outras fontes para complementar o material didático”. “Faltaram vários materiais, comprei com o meu salário” (Alfabetizadores, cópias de textos dos questionários).

O livro era muito avançado para quem está começando, para eles é complicado. Desde o começo já começa com texto, já tem que estar lendo, não começa, $b+a=ba$, então essa parte a gente tem que buscar, essa parte aí a gente teve que buscar mesmo. Não usei só este livro, de jeito nenhum, peguei o livro e passei para cada um porque é deles né. Agora que eles estão usando os livros em casa, estão lendo, respondendo aquelas perguntas, agora, tem muito questionário, é muito atual, é a vida deles (Alfabetizadora, fala entrevista).

Além dos depoimentos que falam da necessidade da disponibilização de materiais didáticos para que as atividades propostas no próprio livro do alfabetizando pudessem ser desenvolvidas com sucesso houve ainda vários relatos de alfabetizadores afirmando que não receberam nenhum material. Porém, justificaram que não receberam os livros porque começaram antes. “Não tive material porque comecei antes, mas pesquisei em livros e tudo que achava que iria ser útil eu aproveitava”. “Faltou material”. “Não recebi o livro”. (Alfabetizadores, cópias de textos dos questionários).

De fato, as contribuições dos alfabetizadores, em relação aos livros disponibilizados pelo Programa, apenas reforçaram o que foi afirmado pela equipe de consultores. A confirmação de que o livro, apesar de trazer uma riqueza de conteúdos voltados para as temáticas pensadas especificamente para este público, era muito complexo para o processo inicial de alfabetização. A respeito deste posicionamento já apresentamos reflexões no capítulo III desta dissertação.

A questão número oito teve a intenção de saber quais foram às maiores dificuldades que os alfabetizadores encontraram para alfabetizar jovens e adultos em apenas seis meses. Foram muitas as dificuldades mencionadas. Para facilitar o trabalho, agrupamos as respostas em categorias. A categoria que mais se destacou está relacionada à ausência de acompanhamento pedagógico e de apoio dos governos municipais e a falta de recursos didáticos.

A maioria dos alfabetizadores reclamou que não teve acompanhamento pedagógico e material didático para trabalhar. Segundo a fala dos professores os únicos recursos didáticos recebidos foram os livros do alfabetizador e do alfabetizando. “Falta de apoio e recurso didático”. “Falta de acompanhamento pedagógico”. “Falta de material para trabalhar”. “Falta de reuniões pedagógicas”. “Comprometimento dos coordenadores”. “Falta de suporte didático como recursos básicos manipuláveis”. (Alfabetizadores, cópias de textos dos questionários). Apontaram ainda como dificuldade a falta de apoio dos órgãos públicos municipais e a questão salarial também foi lembrada. “Falta de material didático, falta de apoio do município e falta de incentivo em relação ao salário”. (Alfabetizador, cópia de texto do questionário).

No projeto do Programa LetrAção, especificamente em recursos materiais, assegurava que para a atuação em sala de aula, cada professor alfabetizador receberia um *kit* contendo o Caderno do Alfabetizador que seria um caderno que reúne subsídios teóricos-práticos, baseados na proposta curricular do Programa, para melhor organizar seu trabalho em sala de aula; Material de registro que seria a Ficha de acompanhamento e o Diário de classe; Material coletivo: papel sulfite, papel pardo, cartolinas, canetas hidrográficas, pincel atômico, giz, apagador, lápis de cor, fita crepe, cola, tesouras, pasta para arquivar os trabalhos dos alunos.

O projeto previa também um kit de recursos materiais para os alunos, contendo: caderno de atividades, caderno, lápis, caixa de lápis-de-cor, borracha, apontador e régua, uma pasta e uma camiseta do Programa. No entanto, com base nos relatos dos professores parece que os referidos recursos materiais não foram disponibilizados para os alfabetizadores e nem para os alfabetizados.

Diante destas constatações HARA (1992, p. 9) apud FERNANDES (2004 p. 49) afirma que:

Desprovidos de material técnico necessário, de condições mínimas de trabalho e de um corpo de conhecimento que possa subsidiar os desafios impostos pela prática educativa, tais professores, a grande maioria leigos, são obrigados a aceitar o desafio de escolarizar adultos sem o mínimo preparo necessário ao bom desempenho.

Ainda em relação a esta questão, Soares nas considerações finais de sua tese de doutorado afirma que “Os recursos alocados para os programas nem sempre chegam a seus destinatários para serem aplicados, esgotando-se freqüentemente nas instâncias intermediárias” (SOARES, 1995, p. 296).

Em segundo lugar ficou a categoria relacionada aos problemas de saúde, incluindo aqui a falta de motivação para aprender a ler e a escrever, insegurança e o cansaço físico e mental dos educandos. O que certamente é provocada pela dificuldade de enxergar. Isto por que o problema de saúde que mais se destacou, segundo a fala dos alfabetizadores foi a

deficiência visual. Problema que em muitos casos poderia ser resolvido com a utilização de óculos adequados, mas a maioria não usa óculos por que não tem. “Problemas de visão dos alfabetizadores”. “A maior dificuldade foi o problema de visão”. “Visão e cansaço”. “A falta de óculos devido à secretaria não ajudar, isso dificulta, pelo fato da aula ser ministrada no período noturno”. “Por falta de óculos ocorreram evasão”. “Pessoas com problemas visuais”. “A dificuldade que eu tive foi ir atrás dos alunos em suas casas, por motivo de muita falta de exame de vista. Pois muito deles tem problemas de visão”. “O cansaço físico e mental, a falta de visão foram problemas enfrentados”. “Fazer com que os alunos se sentissem seguros”. (Alfabetizadores, cópia de textos dos questionários).

No começo para tirar eles de casa, levar eles para a escola, fazer eles entender que eles aprendem, muita coisa que eu ouvi foi isso aí, eles diziam que se não aprendeu de novo de velho não aprende mais. A gente teve que sentar e conversar muito, convencer eles mesmo, voltar várias vezes na mesma casa. Isso aí foi difícil até a gente dar conta de convencer eles, que é possível conciliar o estudo com o trabalho, que este curso foi pensado para eles mesmo, preparar o espírito deles. Eles diziam, será que com essa idade aprende professora? Mas depois, a maior alegria deles é quando aprendem a escrever o nome, quando eles param de colocar o dedo nos documentos (Alfabetizadora, relato entrevista).

Não podemos deixar de exaltar o maravilhoso trabalho desta alfabetizadora quase leiga, que com sua humildade e certamente sem conhecer o pensamento de Freire, traz em suas palavras um entendimento de educação permanente. Um entendimento de que “o homem, por ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta” (FREIRE, 2003, p. 28). Para Freire (2003) a sabedoria parte da ignorância, porém, para ele não há ignorantes absolutos. O saber se faz por meio de uma superação constante. Por isso não podemos nos colocar na posição de ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo, a outros que possuem outros saberes relativos. Foi pensando assim, que esta alfabetizadora conseguiu convencer um grupo de pessoas adultas a voltarem para a escola e aprender a ler e a escrever.

Segundo Fernandes (2004) o argumento de que o indivíduo não aprende por deficiências cognitivas ou psicológicas é rejeitado por estudiosos da educação de adultos. Esta questão é esclarecida por TFOUNI (1988, p. 20/21) apud FERNANDES (2004, p. 44)

Ao contrário do que se pensa, os não-alfabetizados têm uma capacidade para descentrar seu raciocínio e resolver conflitos e contradições que se estabelecem no plano da dialogia. [...] Outro fator interessante, e que contradiz as crenças etnocêntricas, é que adultos não alfabetizados estudados por mim mostraram que são capazes de compreender e explicar os silogismos.

A terceira categoria incluiu problemas relacionados à distância da escola, dificuldade de conciliar o horário de aula com o trabalho e também o desinteresse de alguns alfabetizando sem haver qualquer outro fator para explicar isso, o que segundo a fala dos

educadores contribui muito para a evasão. “O desinteresse dos alunos”. “Falta de vontade dos próprios alunos”. “Alguns alunos que não tinham interesse mesmo”. “Frequência, percurso da ida e vinda para a escola, conciliar o horário de aula com o trabalho de cada um”. “Distância e tempo”. “Período chuvoso, alunos irem morar e trabalhar em assentamentos e fazendas da região”. “Em relação ao horário que fosse bom para todos”. “Faltam e ficam para traz” (Alfabetizadores, cópia de textos dos questionários).

Nesta categoria a necessidade de trabalhar e o cansaço físico destacaram-se.

A maior dificuldade é o trabalho dos alfabetizados que muitas vezes por ser um trabalho estressante e cansativo muitos acabam desistindo da escola. Outro é a vergonha que alguns sentem em só estar voltando para a escola agora na velhice. Mas acredito que estão superando este problema (Alfabetizadora, cópia de texto do questionário).

A vergonha de não ter podido estudar no tempo “certo” também impede muitos adultos a voltarem para a escola. Quando trabalhamos no cadastramento realizado pela SEDUC no dia do Referendo acerca do Desarmamento Nacional, ouvimos muitos depoimentos neste sentido. As pessoas, além de sentirem vergonha em dizer que são analfabetas, também têm receio em dizer que não sabem ler e escrever e acabam assumindo a culpa de não ter podido ir ou permanecer na escola quando criança.

No entanto, Fernandes (2004) conta que a tese da culpabilidade ou responsabilidade do indivíduo adulto pelo fracasso na escolarização, é rejeitada quase que unanimemente entre os estudiosos da educação de jovens e adultos. Ainda segundo Ribeiro apud Fernandes (2004) as idéias da rejeição ou desmotivação para a alfabetização por parte dos analfabetos adultos é refutada nos estudos de abordagens antropológicas uma vez que

Identifica-se nos alfabetizados adultos uma consciência razoavelmente forte da importância da instrução para uma melhoria das condições de vida (...) Nas populações estudadas, imigrantes, favelados e subempregados de grandes centros urbanos, a alfabetização é valorizada como condição para sua independência e porta de entrada para o universo da sociedade moderna (RIBEIRO, 1993, p. 11 apud FERNANDES, 2004, p. 44).

Todavia, muitos são os adultos não escolarizados que se culpam ou se sentem responsabilizados pela sua não-escolarização. De acordo com Fonseca apud Fernandes (2004), este fato acontece devido à baixa estima e os sentimentos de inferioridade e auto-desvalorização que permeiam o universo dessas pessoas. Estes sentimentos

encontram eco no discurso ideológico dominante que, ao ocultar as determinações sociais que produzem a sua exclusão, acaba por colocar nas costas desses trabalhadores a responsabilidade por sua situação. Assim, esses trabalhadores terminam por incorporar, nas suas percepções e representações, o discurso que atribui como natural a sua condição de subalternidade. Passam a crer que são mesmos menores e inferiores (FONSECA 1996, p. 125/26 apud FERNANDES, 2004, p. 45).

Na quarta categoria agrupamos problemas relacionados à diferença de idade, ao grande número de alunos e a diversidade cultural dos alfabetizandos. “Grande número de analfabetos”. “A diferença de idade”. “Cada aluno sabia diferente do outro, alguns nada”. “O atendimento individual, porque cada um sabe coisas diferentes”. “A dificuldade maior que encontrei foi na diversidade que cada um possui em seus conceitos, culturas e tradições cada um deles possui e que tem que ser respeitado e valorizado” (Alfabetizadores, cópias de textos dos questionários).

Reconhecemos que todas estas dificuldades apontadas pelos alfabetizadores podem influenciar no desempenho do processo de escolarização dos jovens e adultos, mas, ao considerarmos que, como afirma Fernandes (2004), os indivíduos das classes populares valorizam a escola e nesta ingressam com a intenção de assimilar os conhecimentos por ela transmitidos, e que a sua situação de pobreza, embora dificulte a sua aprendizagem, não determina, a priori, o fracasso escolar, estas dificuldades podem sim, ser superadas.

Outra categoria que se destacou e que organizamos aqui em quinto lugar, mas que ficou empatada com a quarta categoria foi o problema relacionado à ausência de espaços físicos para se desenvolver o processo de alfabetização e também para dar continuidade ao processo de escolarização conforme previa o próprio programa. “Uma das principais dificuldades é o espaço físico, uma vez que as escolas municipais têm receio em ceder o local para os alfabetizadores”. “O local de trabalho, a sala de aula”. “A maior dificuldade foi obter um lugar para desenvolver o trabalho educacional”. “Dificuldades de não ter uma sala disponível para os alunos” (Alfabetizadores, cópias de textos dos questionários).

Em relação à disponibilidade dos espaços físicos, estava previsto no projeto do Programa que o trabalho deveria acontecer em qualquer local, onde coubessem os 20/25 alunos e a professora, poder-se-ia alfabetizar. Então, temos relatos de alfabetizadoras que realizaram o curso nos fundos dos quintais de suas casas, na área de serviço. Espaços em sua maioria sem iluminação adequada e insuficiente para comportar o grupo de alfabetizandos cadastrados.

Segundo relatos dos alfabetizadores, dentre as dificuldades elencadas, estão às relacionadas aos alfabetizandos que demonstram interesse em dar continuidade aos estudos, porém, muitos não puderam fazer isto por não haver escolas próximas onde moram que atenda o primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos.

Todos os alfabetizandos demonstraram interesse em dar continuidade aos estudos. Porém, poucos conseguiram devido ao acesso a escola onde funciona o segmento da EJA. Solicitei várias vezes para que abrissem uma sala anexa na E. E. Alcebíades Calhão, onde no bairro mora o maior número de alfabetizando que concluíram o curso “Letração” nesta escola, mas não consegui, eles continuam cobrando esta

possibilidade. **Será que alguém faria alguma coisa para que eles realizassem este desejo?** (Alfabetizador, cópia de texto dos questionários).

A pergunta da professora ecoa e cala fundo. Quem poderá respondê-la? Neste sentido também estava previsto no projeto do programa que uma das metas seria a garantia de permanência do educando no processo de escolarização. Ou seja, da garantia de não apenas cumprir a função reparadora de estar alfabetizando, mas também abrangendo as funções equalizadora e qualificadora da Educação de Jovens e Adultos, que seria a de assegurar a continuidade nos estudos.

Diante destas constatações é que Fernandes (2004) afirma que o fracasso escolar dos jovens e adultos deve ser investigado no sistema sóciopolítico e econômico e na própria instituição escolar que, imersa neste sistema, absorve as suas limitações e contradições.

Na última categoria relacionada às dificuldades encontradas pelos alfabetizadores durante o processo de alfabetização, agrupamos problemas diferenciados, como por exemplo, um educador que formou uma turma com os moradores de rua. Ele afirmou que “a maior dificuldade hoje com os moradores de rua é a capacidade de eles raciocinarem, pois o álcool diminui esta habilidade e a permanência deles, há uma rotatividade muito grande, uns vão outros vêm” (Alfabetizador, cópia de texto do questionário). Outro professor que formou turmas de alfabetização no presídio afirmou que a maior dificuldade também é a rotatividade das presidiárias. “Todos os dias há detentas entrando e saindo do presídio” (Alfabetizador, cópia de texto do questionário). Essas experiências, que se deram em locais de extrema exclusão, nos obrigam a reconhecer, em alguma medida, a abrangência do Programa e, em especial, a dedicação de muitos alfabetizadores.

Houve ainda alfabetizadores que afirmaram ter enfrentado muitos problemas, mas não mencionaram quais foram estas dificuldades. Uma minoria afirmou que não tiveram problemas nenhum para alfabetizar os jovens e adultos em seis meses.

A possibilidade de que o fracasso escolar não seja o fracasso do indivíduo ou de uma classe social, tem remetido à questão do fracasso escolar ao sistema socioeconômico e político enquanto fator em si mesmo responsável pelo fracasso escolar nas camadas populares. Deste modo, segundo Gadotti (1995, p. 28) apud Fernandes (2004, p. 47) “o analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência de uma estrutura social injusta”. Para Fernandes (2004) o sistema educacional que se desenvolve em articulação com o sistema socioeconômico, interagindo com este, recebendo suas influências e condicionantes, seria também outra fonte de explicações para a questão do fracasso escolar.

No item “C” do projeto do Programa LetrAção, relacionado ao corpo docente, estava previsto como uma das competências do alfabetizador a “sensibilização dos alunos para continuidade de sua escolarização” (Fundamentos do Programa LetrAção, 2004). Assim, a nona questão foi elaborada com a intenção de verificar se os alfabetizandos demonstravam interesse em dar continuidade aos estudos. Com a intenção de enriquecer as respostas dos professores pedimos a eles como foi percebido tal interesse e também o que eles fizeram para sensibilizá-los neste sentido.

Aproximadamente 80% dos alfabetizadores que contribuíram com esta pesquisa, afirmaram que os alfabetizandos demonstravam interesse em dar continuidade ao processo de escolarização. Justificaram dizendo que eles acreditavam que por meio do estudo poderiam conseguir melhores condições de vida e de trabalho. “Porque acreditam que estudando terão melhorias em suas vidas”. “Porque hoje eles estão percebendo a importância que o estudo tem em suas vidas”. “Para ter uma vida melhor, sem medo de ir e vir”. “Porque eles acham que progrediram um pouco”. “Para continuar aprendendo”. “Porque todos tinham interesse em ler e não queriam assinar com o polegar”. “Porque queriam garantir seus empregos. Com exemplos de colegas que conquistaram um espaço de destaque e uma vida com qualidade”. (Alfabetizadores, cópias de textos dos questionários).

Estes relatos apenas reforçam o que já falamos anteriormente. Segundo Fernandes (2004) na educação de jovens e adultos, o argumento da “não-valorização da escola” também é descartado. Nesta perspectiva, Ribeiro, apoiado nos trabalhos de Dauster (1981) e Oliveira (1982) apud Fernandes (2004), informa que a alfabetização para a população adulta de baixa renda assume uma grande importância. Segundo Ribeiro (1993, p. 11) apud Fernandes (2004, p. 46) “Além da resolução de problemas concretos e imediatos, tais como identificar o destino do ônibus ou assinar seus documentos, a alfabetização tem para os adultos de baixa renda um forte conteúdo simbólico”.

Dentre as ações realizadas pelos alfabetizadores com a intenção de sensibilizá-los para darem continuidade aos estudos obtivemos respostas como o incentivo e a constante afirmação de que por meio do estudo poderão se tornar pessoas melhores e terem melhores condições de trabalho e de vida. A valorização da auto-estima, a atenção especial durante as aulas, respeito quando se está ensinando, aulas dinâmicas partindo da realidade dos educandos e a perseverança foram aspectos mencionados pelos alfabetizadores.

Trabalho de forma dinâmica sempre partindo de temas geradores, construindo de forma dialética cada aula, de forma que os educandos participem na construção elaboração do ensino aprendizagem, isto é feito através de avaliação contínua, tanto no desenvolvimento dos educandos, quanto nas propostas dos conteúdos e metodologias” (Alfabetizador, cópia de texto do questionário).

Obtivemos ainda afirmações de que por meio do aprendizado da leitura e da escrita os alfabetizandos demonstraram “curiosidade” em aprender mais, “O conhecimento da leitura e da escrita os deixou curiosos para aprender mais”, ou “Já sentiram o gosto de estudar”. (Alfabetizadores, cópias de textos dos questionários). Houve relatos de professores que ajudaram os alfabetizandos a se matricularem no 1º segmento da EJA.

A maioria dos que estão estudando na EJA é tudo do LetrAção, pelo menos aqui neste bairro, a maioria passou por mim. Eles têm muito interesse, a gente vê o interesse que eles têm e eles valorizam muito aquela turminha deles. “A gente quer terminar junto com a nossa turma do LetrAção professora”. Não querem nem ir para outra escola que às vezes é mais próximo da casa deles. (Alfabetizadora, fala entrevista).

Aproximadamente 10% dos alfabetizadores afirmaram que os alunos demonstravam interesse em dar continuidade aos estudos, porém a falta do segmento da EJA em escolas próximas às residências e a ausência de transporte impediram os educandos de dar continuidade ao processo de escolarização. Reclamaram ainda, da ausência deste segmento em horários matutino e vespertino, explicaram que onde tem o segmento da EJA é no período noturno e nem todos podem estudar neste período. Outros fatores citados pelos educadores que impediram a continuidade da escolarização foram problemas familiares e de saúde e a questão do trabalho. “Alguns tinham interesse em continuar, mas por motivo familiar e de trabalho não continuaram”. “Eles demonstraram interesse em continuar, mas a vista estava muito ruim”. (Alfabetizadores, cópias de textos dos questionários).

Por estes motivos é que Fernandes (2004) afirma que o fracasso escolar dos jovens e adultos como sendo o fracasso do sistema sociopolíticoeconômico e educacional tem sido assumido pela maioria dos estudiosos da educação de adultos. Nesta linha de raciocínio, os educandos que não conseguem alcançar sucesso na sua escolarização passam a ser vistos como vítima do sistema seletivo e excludente. Freire (1982, p. 16) apud Fernandes (2004, p. 47) afirma que “ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra”.

Diante disso, Ribeiro (2002) afirma que para que os jovens e adultos possam atingir os níveis de habilidades de leitura e escrita que permitem seu uso autônomo em situações diversas, bem como para sedimentar as atitudes correspondentes, não são suficientes intervenções fugazes e assistemáticas. Assim, programas que visem à alfabetização de adultos precisam, portanto, articular mecanismos de continuidade dos estudos, preferencialmente visando à continuidade da escolaridade obrigatória. Segundo (RIBEIRO, 2002, p. 241)

um, dois ou até três anos pode ser o tempo despendido para se atingir um nível básico de habilidade, para o que se requerem cursos presenciais, ajuda constante de um leitor proficiente e participação numa comunidade de leitores, na qual se possa aprender a negociar os significados da palavra escrita. Para os que dominam os níveis básicos das habilidades, é possível considerar estratégias diversificadas de oferta de educação correspondente ao ensino fundamental, como cursos presenciais seriados ou modulares, além de várias modalidades de educação a distância. [...], entretanto, não se deve desconsiderar a importância de que haja disponibilidade de instrução presencial [...] a capacidade de seguir instruções escritas sem o apoio da interlocução com outra pessoa ao longo da realização das tarefas só se encontra firmada entre pessoas com graus mais altos de alfabetismo.

Entretanto, aproximadamente 10% dos educadores afirmaram que os educandos nem sempre demonstraram interesse em dar continuidade aos estudos. “Não, pois a maioria tinha problema com a família, saúde, distância e os horários”. “Nem todos se interessam porque muitos colocam obstáculos, apesar da nossa insistência”. “Não, eles acreditam que os estudos da EJA é muito difícil”. “Não, porque eles queriam que fosse a mesma professora”. “Não, alguns só queriam aprender para suprir as suas necessidades”. “Poucos deles mostraram interesse em ir para a EJA, a maioria deseja estar de novo no LetrAção”. “A maioria não, mas tenho incentivado muito, conversando e explicando a necessidade de terem um pouco mais de conhecimento”. (Alfabetizadores, cópias de textos dos questionários).

Entre os fatores que se situam no campo socioeconômico, que respondem pelo fracasso escolar e que impedem a continuidade ao processo de escolarização dos jovens e adultos Hara apud Fernandes (2004) destaca as condições de sobrevivência das camadas populares como um forte limitante do seu sucesso no processo de escolarização. Para HARA (1992, p. 8/9) apud FERNANDES (2004, p. 48)

Por ser a sociedade brasileira excludente e marginalizadora, esta impede que uma grande parcela dos indivíduos das camadas populares tenha acesso à escola ou, quando consegue, não pode nela permanecer devido a todo tipo de adversidade que enfrenta em seu dia-a-dia, tais como: ocupação em posto de trabalho que exigem um enorme desgaste físico; péssimas condições de saúde e de moradia; distância entre moradia e local de trabalho, agravada pela precariedade do sistema de transportes. Desse modo, o tempo que lhe sobra para a escolarização é muito pouco e, quando tenta usá-lo, é vencido pelo cansaço, que se apresenta como um limitante significativo.

De acordo com as normas estabelecidas no projeto do Programa LetrAção, também seriam competências dos professores alfabetizadores “divulgação do Programa e constituição de sua turma” (Fundamentos do Programa LetrAção, 2004). Dessa forma a décima questão foi elaborada com a intenção de saber como as turmas foram constituídas. Então, perguntamos se os alfabetizadores auxiliaram na divulgação do Programa e constituição das suas turmas. Neste questionamento todos os educadores que contribuíram com esta pesquisa responderam que sim. Alguns professores e professoras justificaram que “Sim, fui ao campo atrás de cada

educando convidando-os para estudar”. “Sim, sem divulgação não consigo meus alunos”. “Sim, através de cartazes nos colégios”. “Sim, divulgamos muito. Meus alunos contam para outros colegas, então vão até a escola e me procuram”. “Tanto divulgo que visito as casas para buscar alunos”. “Auxílio e divulgo o programa, não só para a minha turma, mas sim, até na comunidade”. “Sim, tenho divulgado até no jornal da cidade”. “Sim, através de cartazes, telefones, visitas em residências e comércios”. “Sim, a divulgação é o ponto de partida para que possam tomar uma iniciativa”. “Sim no rádio e visitas em escolas e outros órgãos”. (Alfabetizadores, cópias de textos dos questionários).

O procedimento adotado pelo Programa LetrAção para a constituição das turmas, ficou a cargo do alfabetizador, como está sugerido no Programa do Governo Federal “Brasil Alfabetizado”. Se por um lado este procedimento ajudou no sentido de permitir uma aproximação, antes mesmos das turmas serem formadas, entre alfabetizador e alfabetizandos, por outro lado, foi um fator negativo, como foi colocado pelo Prof. Leonir, o que impediu que muitos profissionais com experiências em alfabetização, assumissem uma turma no Programa. Certamente porque muitos destes profissionais, além de não terem tempo para realizar este trabalho, não assumiram a responsabilidade de “correr atrás” dos alfabetizandos justamente por terem uma leitura de que tal procedimento “reforça a idéia da alfabetização como salvação, do alfabetizando como missionário e do programa como campanha” (SILVA et al 2004, p. 13).

Dando continuidade aos questionamentos, na décima primeira questão perguntamos aos alfabetizadores se durante o período em que estavam alfabetizando participaram de reuniões pedagógicas desenvolvidas pelos coordenadores ou responsáveis pelo Programa em sua região. Este questionamento foi elaborado porque no projeto estava previsto no item “C” como mais uma das competências dos alfabetizadores “a participação no curso e nas reuniões pedagógicas desenvolvidas pelo Programa” (Fundamentos do Programa LetrAção, 2004).

Em relação a este questionamento a maioria, aproximadamente 80% dos alfabetizadores respondeu que sim. Porém, observamos que a pergunta não foi bem compreendida. Esta afirmação é feita com base nas respostas dos educadores que entenderam como reuniões pedagógicas os encontros que a SEDUC realiza no início de cada etapa. “É a primeira vez que participo”. “Participei de dois encontros promovidos pela SEDUC”. “Sim, estou em uma agora”⁴⁹. Também, porque esta afirmação contrapõe-se as respostas dadas pelos

⁴⁹Estes dados foram coletados em um momento em que a SEDUC, por meio do coordenador do Programa Brasil Alfabetizado em Mato Grosso, estava realizando a sua 5ª capacitação para os alfabetizadores no período de 10 a 12 de dezembro de 2007.

educadores e educadoras na questão número oito em que pedimos a eles para que elencassem as maiores dificuldades. Como está descrito na primeira categoria, relacionada a este questionamento, um dos problemas que foi apontado pela maioria dos professores foi em relação à ausência de acompanhamento pedagógico e a falta de reuniões e de apoio didático e pedagógico.

Silva et al (2004) contam que a equipe de profissionais do Projeto Mobilização e Alfabetização de Jovens e Adultos – Rede de Solidariedade, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado em Pernambuco, com a preocupação de que programas desta natureza “provisórios” pudessem ter resultados mais duradouros propunham que fossem investidos esforços e recursos para a formação de professores-alfabetizadores, que depois pudessem dar continuidade às ações iniciadas. Porém, a formação contínua para os alfabetizadores não foi contemplado no Programa LetrAção. Em relação à formação o Programa determinou apenas que se tivesse uma capacitação inicial para os professores compreenderem a proposta pedagógica do curso. Com certeza, a equipe executiva acreditava que o cadastramento dos alfabetizadores seria feito com base nos requisitos estabelecidos no projeto “Professores habilitados e com experiências em alfabetização e na EJA”.

Os demais educadores que colaboraram com este estudo, aproximadamente 20%, afirmaram que ainda não participaram de nenhuma reunião pedagógica. Justificaram que estas reuniões não têm acontecido. “Na minha cidade, nossa assessora pedagógica nunca realizou uma reunião”. “Nunca teve nenhuma na minha cidade”. “Não, não há reunião”. “Quando houver, vou participar!” “Nesta V Etapa teremos reuniões periódicas com a nossa coordenadora do programa” (Alfabetizadores, cópias de textos dos questionários).

Na décima segunda questão perguntamos aos alfabetizadores se eles têm registrado o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem dos alunos. Conforme estava assegurado no item “C” do projeto, dentre às competências do professor alfabetizador estavam o “registro, acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos alunos” (Fundamentos do Programa LetrAção, 2004).

Em relação a este questionamento 98% responderam que sim. Porém, a maioria não fez nenhum comentário acerca destes registros. Apenas um professor afirmou que todos os seus registros foram entregues na Secretaria de Educação do município e outra professora afirmou que realizou os registros por meio de relatórios e entrevistas com os alunos.

Prosseguindo com os questionamentos, na décima terceira questão perguntamos aos alfabetizadores qual o órgão responsável pelo pagamento do trabalho que desenvolveram e quanto recebiam por mês. O item “C” do projeto LetrAção relacionado ao corpo docente,

previa que cada professor alfabetizador receberia uma bolsa no valor de R\$250,00 (duzentos e cinquenta reais) mensais, sendo: R\$100,00 (cem reais) da SEDUC/MT, R\$100,00 (cem reais) do Governo Federal e R\$50,00 (cinquenta reais) da Prefeitura.

Quando o Programa foi lançado, no segundo semestre de 2004, não foi desta forma que se deu o pagamento dos professores e das professoras. Na I Etapa eles receberam o valor de R\$15,00 (quinze reais) por alfabetizando. A II Etapa já foi diferente, a valor da bolsa foi de R\$120,00 (cento e vinte reais) fixo, mais R\$7,00 (sete reais) por aluno. Esta quantia era paga pelo MEC por meio da SEDUC. Porém, segundo informações obtidas por meio do coordenador atual do Programa Brasil Alfabetizado/LetrAção em Mato Grosso, hoje o Ministério da Educação e Cultura (MEC), encarregou-se de pagar uma bolsa no valor de R\$200,00 (duzentos reais) para cada alfabetizador. O coordenador informou também que a SEDUC está estudando a possibilidade de acrescentar a este valor mais R\$ 100,00 (cem reais), por entender que é muito difícil para estes professores realizar um trabalho com empenho e dedicação, recebendo apenas esta bonificação de R\$200,00 (duzentos reais).

A maioria dos professores afirmou que recebeu o valor de R\$200,00 (duzentos reais) da SEDUC, Estado, Banco do Brasil e até Assessorias Pedagógicas. Alguns afirmaram que receberam das prefeituras porque são efetivos. Porém houve alfabetizadores que mencionaram receber outros valores, como R\$300,00 (trezentos reais), R\$267,00 (duzentos e sessenta e sete reais), R\$260,00 (duzentos e sessenta reais), R\$295,00 (duzentos e noventa e cinco reais). Uma minoria de professores afirmou receber do MEC e do Governo Federal a bolsa no valor de R\$200,00 (duzentos reais). Houve relatos de educadores explicando que “Nas primeiras etapas eram quinze reais por aluno, depois eram cento e vinte reais fixo e sete por alunos”. “Recebia do Estado. Para receber era por aluno. Então se os alunos diminuía, o salário diminuía. Por exemplo, eles pagavam quinze por aluno. No início era melhor, depois conforme os alunos iam desistindo o salário ia diminuindo” (Alfabetizador, cópia de texto dos questionários e fala das entrevistas).

Segundo o coordenador atual do Programa em Mato Grosso, em relação ao pagamento dos professores aconteceram problemas de toda ordem. Como por exemplo, a ausência de conta no Banco do Brasil, contas com problemas de empréstimos devedores, professores que não queriam abrir conta no banco. Em entrevista concedida para este trabalho o Secretário Adjunto da época em que o Programa LetrAção foi lançado, confirmou muitos destes problemas apontados pelo coordenador atual. Infere-se então, que os problemas que foram detectados no início do Programa até agora, após três anos de trabalho, ainda não foram resolvidos.

Haddad (2003) no texto “A educação de pessoas jovens e adultas e a nona LDB”, diz que um olhar sobre a trajetória da EJA demonstra que vem ocorrendo uma ampliação dos direitos dos jovens e adultos por mais escolas e também por escolas voltadas para os seus interesses. No plano internacional, desde 1949, quando ocorreu a 1ª Conferência de Educação de Adultos, promovida pela UNESCO em Elsinore (Dinamarca), até a 5ª Conferência em 1997, em Hamburgo na (Alemanha), tem havido um crescente reconhecimento por parte da sociedade mundial e dos organismos internacionais da importância da educação de pessoas adultas para o fortalecimento da cidadania, da formação cultural da população, da melhoria no bem-estar da sociedade.

Porém, no Brasil, diante do complicado quadro desenhado, ainda não há consenso social sobre a necessidade e a importância de que a educação para as pessoas jovens e adultas ocorra. Desta forma, não há a exigência de uma atitude ativa por parte do Poder Público. Para Haddad “No caso da educação de pessoas jovens e adultas, o caráter indutor do Estado é essencial” (p. 113).

Com a décima quarta questão encerramos os questionamentos direcionados aos alfabetizadores que atuaram no Programa Letração no período de 2004 a 2007. Perguntamos o que na opinião deles deveria ser mudado em programas desta natureza. Em primeiro lugar apareceu a questão salarial, aproximadamente 90% dos professores e das professoras pedem aumento na remuneração e pagamento em dia. “Salário digno”. “Pagamento certo, no dia certo”. “O salário e mais divulgação do projeto no município, tanto da prefeitura como do sindicato e outros órgãos do município”. “Melhorar o auxílio financeiro dos educadores”. “O aumento do salário”. “O pagamento não atrasar e aumentar pelo menos o mínimo”. “A valorização do profissional deveria ser revista pelos órgãos competentes”. “Dar mais incentivo para os professores”. “Só a remuneração para os professores se dedicarem mais”. “Melhorar o nosso pagamento!”. “Ajuda de custo, porque precisamos de motivação”. “O salário deveria ser melhor, pois assim o professor se sentiria mais valorizado e mais motivado a desenvolver melhor seu trabalho”. “Valorizar mais o professor do Programa Letração através de um salário digno e mais cursos com pequenos grupos de estudos”. (Alfabetizadores, cópias de textos dos questionários). Foram muitas as respostas desta natureza, transcrevemos apenas algumas para reforçar a afirmação.

Aproximadamente 80% dos educadores pedem mais apoio didático e pedagógico, maior atenção por parte dos coordenadores e responsáveis pelo Programa e maior divulgação do Programa na região. Pedem ainda, mais cursos para qualificação e reuniões pedagógicas. “O acompanhamento pedagógico juntamente com as parcerias”. “Mais material didático”,

“Deveria haver mais parcerias entre as secretarias municipais, bem como incentivo para aumentar a procura pelo curso, sem interesse político”. “Valorizar mais os educadores, mais materiais pedagógicos e mais apoio ao educador e educando”. “Mais assistência e melhor remuneração e divulgação para cadastramento de alunos”. “Deveria ser comandado por pessoas que realmente esteja comprometido com a educação. O salário deveria ser melhor e a fiscalização mais coerente, melhores recursos didáticos, etc.”. “Eu gostaria que tivesse mais participação dos coordenadores e mais tempo para que os alunos pudessem aprender mais”. “Deveria ser mudado a forma com que os coordenadores vêm os professores, até mesmo o descaso por alguns deles”. “Visitas dos coordenadores gerais com mais frequência”. “Ter sempre mais capacitação e mais material para trabalhar” (Alfabetizadores, cópias de textos dos questionários).

A questão do material. Nós entramos só com aquela apostila, as vezes devido aquele material os alunos desanimavam só de ver. Por isso que eu fui atrás de outros materiais. Eles chegavam e diziam, nossa eu não sei nem ler, eu não vou aprender nunca com isso aqui, esse material só tem texto! Então eu acho que eles deveriam entrar mais com recursos, materiais para melhorar (Alfabetizador, fala entrevista).

Foram muitas as reivindicações no sentido de melhorar o desempenho de programas com o objetivo de acabar com o analfabetismo no Brasil. Encontramos muitas sugestões e também alguns desabafos.

Já que o país resolveu realmente combater o analfabetismo usando métodos específicos da educação e do educador capacitado, por que um trabalho voluntário? Será que algum profissional do alto escalão disponibilizaria 40 horas semanais com seus trabalhos todos e durante 9 meses sem férias? (Alfabetizador, cópia de texto do questionário).

Dar oportunidade para todos é maravilhoso, mas na minha concepção os educadores teriam que ser melhor qualificados, não falo de mudar os que já aderem a proposta, falo de qualificar os mesmos oportunizando-os aqueles que não possuem ensino superior, estar proporcionando a estes a chance de frequentar um curso superior e estar sempre em formação contínua. Uma proposta como esta deveria ser melhor divulgada nas secretarias, informando-as a sua importância, pois é por acaso que muitas vezes ela é concebida nos municípios de forma aleatória. Ou seja, como o índice de analfabetismo é alarmante, tinha que funcionar como obrigatoriedade das Secretarias Municipais de Educação. (Alfabetizadora, cópia de texto do questionário).

Um considerável número de alfabetizadores, aproximadamente uns 50% pedem ainda que o tempo de duração do curso seja ampliado, eles afirmaram que o tempo determinado pelo Programa é insuficiente para que os jovens e os adultos apreendam a ler e a escrever. “Na minha opinião, seis ou oito meses é pouco para alfabetizar um adulto, devido o tempo ser pouco e ele tem uma bagagem muito grande de problemas”. “Que o curso fosse durante todo o ano e que houvesse férias”. “Os meses, porque oito meses é pouco para alfabetizar um adulto leigo”. “Uma das mudanças poderia ser o aumento de horas trabalhadas, ou seja,

aumenta-se de oito meses para onze meses”. “A duração do projeto e o salário”. “Na minha opinião deveria ser normal, quero dizer, o ano todo, normal igual às aulas das crianças, pois alguns estudam esses seis meses e na próxima etapa eles querem de novo e dizem que é para aprender mais”. (Alfabetizadores, cópias de textos dos questionários).

Que continue, tem muita gente por aí que ainda não foi alfabetizado. Pode até já ter sido cadastrada, mas não aprendeu a ler e a escrever. O LetrAção é uma coisa que nunca deveria acabar. O tempo deveria ser ampliado e continuar. Têm muitos que com cinco meses não saem preparados para enfrentar as séries iniciais não. O tempo deveria ser ampliado neste processo inicial para que eles sintam preparados e sem medo de dar continuidade aos estudos. É pouco tempo para eles aprenderem (Alfabetizadora, relato entrevista).

Entretanto, apesar das dificuldades mencionadas pelos alfabetizadores e das limitações apresentadas por eles, à maioria afirmou ter gostado muito do trabalho que desenvolveu. Para eles trabalhar no Programa LetrAção foi um aprendizado muito rico, uma lição de vida.

Trabalhar com a EJA é uma lição de vida, a gente aprende muito com eles, é uma vida, a gente sai de lá animada para viver, animada para trabalhar, animada para tudo, por que eles passam isso para a gente, essa vontade, esse desejo de viver, aquele desejo de fazer alguma coisa, aquela luta pela vida, para tudo, isso passa para a gente. Às vezes a gente está querendo desanimar por qualquer dificuldade, a gente se anima vendo o entusiasmo, a esperança deles, as dificuldades deles que geralmente são maiores que a da gente (Alfabetizadora, relato entrevista).

Arroyo (2005) afirma que nos debates sobre a EJA no Brasil, quase sempre os educadores se vêem diante de sentimentos antagônicos. Em primeiro lugar, há uma frustração ao se constatar que, de governo a governo, perduram campanhas periódicas e ações voluntárias sem que a educação das pessoas que não se escolarizaram “no tempo adequado” seja uma prioridade na agenda política.

Por outro lado, há certo orgulho face ao que já construímos nesse campo. Como não foi completamente absorvida como prioridade do Estado, a EJA se estruturou e se ampliou vinculada aos movimentos populares e sociais. Essa tradição histórica permitiu o desenvolvimento de experiências educativas inovadoras, que ousaram romper com concepções e práticas pedagógicas restritas. Essas qualidades da experimentação e da criatividade podem ser postas a serviço de um projeto educativo que tenha os jovens e os adultos como sujeitos, com valores e projetos de vida. Dentre estas práticas inovadoras, destacamos o diálogo como principal recurso para se conhecer estes sujeitos e poder se aproximar deles com um ensino problematizador e significativo.

Reconhecemos que ainda há muito que ser feito para que a modalidade da Educação de Jovens e Adultos possa de fato garantir o seu merecido espaço no âmbito educativo, porém, não podemos perder a esperança, como sempre afirmava o imortal Paulo Freire “Mudar é difícil, mas é possível”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desempenho do Programa Letração no período de 2004 a 2007: Dilemas e perspectivas da educação de jovens e adultos em Mato Grosso

Apesar das exigências do mundo pós-moderno, em que a utilização da escrita como um importante instrumento de comunicação, produção e operacionalização da vida cotidiana se impõe a todos os indivíduos como uma necessidade para a própria sobrevivência, Moacir Gadotti e colaboradores no livro *Perspectivas Atuais da Educação* (2000) trazem dados da UNESCO demonstrando que o número de analfabetos no mundo tem aumentado. Em 1970 eram 742 milhões chegando a 884 milhões em 1990. O Brasil contribui para esta estatística. Em 1983 o número de brasileiros analfabetos era 17.204.041, todavia, no ano de 1988 esse número se elevou para 17.587.580, segundo dados do IBGE do referido ano.

Esse elevado índice de sujeitos sem escolarização deixa um grande contingente de pessoas desprovidas de um poderoso instrumento de luta em prol de seus direitos enquanto cidadãos: “o saber ler, escrever e contar”. A Educação de Jovens e Adultos foi pensada para as pessoas que, por inúmeras razões sociopolíticoeconômicas⁵⁰ e educacional, foram impedidas de ter sucesso na escolarização na fase inicial de suas vidas. Após algum tempo de caminhada, já na fase adulta, diante das dificuldades de sobrevivências, muitos sujeitos voltam para a escola com a esperança de que, desta vez, irão obter sucesso e conseguir um espaço no universo letrado. Porém, a maioria vivencia, novamente, situações de fracasso. Segundo Lewim (1990, p. 30) apud Fernandes (2004, p. 41) “o balanço dos projetos governamentais na área de educação de jovens e adultos tem revelado um somatório de fracassos em quase todos os países da América Latina”.

No Brasil, especificamente no Estado de Mato Grosso, o estudo do desempenho do Programa Letração confirma os insucessos apontados pelos referidos autores. Lançado em 2004, pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado do Governo Federal, o Programa tinha como primeira meta alfabetizar, no período de três anos (2004 a 2007), os mais de 224 mil analfabetos do Estado. Porém, o nosso estudo mostra que pouco mais de um terço dessa população foi cadastrada no Programa neste período. Dos sessenta e quatro mil, oitocentos e cinquenta alfabetizando que

⁵⁰ A possibilidade de que o fracasso escolar não seja o fracasso do indivíduo ou de uma classe social tem remetido a questão do fracasso escolar ao sistema socioeconômico e político enquanto fator em si mesmo responsável pelo fracasso escolar nas camadas populares (FERNANDES, 2004, p. 46).

foram “cadastrados” no Programa nestes três anos, segundo as contribuições dos alfabetizadores, foram até o fim do curso, uma média de 70 a 65%, Deste percentual, aproximadamente de 65% a 60% aprenderam a ler e a escrever. Hara (1992, p. 8) apud Fernandes (2005, p. 41) afirma que os resultados deste tipo de programa têm sido muito abaixo das expectativas “A evasão é enorme, poucos aprendem com competência e o nível de ganho de consciência é sempre muito baixo”.

Fonseca (1996, p. 20) apud Fernandes (2005, p. 41) referindo-se aos estudos acerca do fracasso e da evasão na Educação de Jovens e Adultos, esclarece que “tal preocupação, no entanto, ainda não mereceu uma reflexão mais sistematizada e aprofundada e o tratamento da questão, enquanto objeto de estudo, é praticamente ausente na literatura e nas pesquisas educacionais”. Temos certeza que, para apontarmos as possíveis causas deste fracasso, precisamos realizar um estudo aprofundado com estes sujeitos. Neste sentido, pretendemos dar continuidade a esta pesquisa e, em outra oportunidade, realizarmos um minucioso estudo com os egressos do Programa LetrAção, por meio dos Centros de EJA que estão sendo implantados no Estado de Mato Grosso, na perspectiva de, ao final do trabalho, apontarmos as causas do problema e abriremos reflexões para possíveis enfrentamentos que poderão contribuir para o sucesso no processo de escolarização dos sujeitos da EJA.

Entretanto, em relação ao desempenho do Programa LetrAção, no período de 2004 a 2007, temos condições de apontar algumas questões que poderão servir de referência para se pensar em projetos de alfabetização de adultos, com estratégias diferenciadas das que foram adotadas para o Programa estudado.

De acordo com as contribuições da equipe executora do Programa LetrAção e também de acordo com o que estava determinado no projeto, o sucesso do programa contava com a ajuda de “toda a sociedade civil”. Ajuda no sentido de divulgação, cadastramento, fornecimento de espaço físico e material de apoio pedagógico, dentre outras. Mas, segundo o Prof. Máximo, a sociedade civil foi indiferente e não reagiu ao chamamento para enfrentar a questão do analfabetismo em Mato Grosso. No entanto, o mesmo professor afirmou que no primeiro momento, em 2003 quando o Programa foi aprovado pelo Governo Federal, a sociedade civil respondeu ao chamamento. Nesta ocasião foram cadastrados aproximadamente 40 mil pessoas sem escolarização. Com o atraso na liberação do recurso, pelo Governo Federal, essas pessoas dispersaram e, no segundo momento, a resposta da sociedade civil já não foi a mesma.

Diante desta constatação é que perguntamos: É possível contar com a sociedade civil para resolvermos o problema do analfabetismo no Brasil e em Mato Grosso? Não seria pedir

demais, responsabilizar mais uma vez as vítimas sociais para resolver um problema provocado pelo sistema sociopolítico e econômico e da própria instituição escolar que, imersa neste sistema, absorve as suas limitações e contradições? Será que, a partir do momento em que transferimos a responsabilidade para a sociedade civil, não estamos fazendo como os adeptos da concepção que identifica o fracasso escolar como sendo fracasso dos indivíduos, assumidas pelos pesquisadores que adotam a teoria da “privatização cultural” ou “dos indivíduos marginalizados”, “déficit cultural” e “diferença cultural”?⁵¹ Por que a história da EJA sempre ocorreu à margem da construção do Sistema Escolar? Por que a EJA ainda não foi assumida como um dever do Estado e, conseqüentemente, como uma política pública?

É neste contexto que Alvarenga (2007, p. 31), em seu texto “Educação de Jovens e Adultos: percursos dialógicos em face às desigualdades”, afirma que

contestando o argumento liberal de que os pobres produzem a sua própria pobreza, o pensamento de Marx nos ajuda a compreender as armadilhas sobre o que há de mais corrosivo neste argumento: o processo de produção crescente e ampliação da geração de excedentes populacionais sem trabalho se agudiza na mesma proporção que o capitalismo global, financeiro e tecnológico se reproduz, se multiplica, enfim, se complexifica na busca incessante pelo lucro.

A lógica que orienta os processos de escolarização acelerada de jovens e adultos, também pode ser compreendida a partir dos estudos realizados por Bourdieu (1997) apud Alvarenga (2007) ao dedicar especial interesse o que ele vem chamar de “os excluídos do interior”. A partir desta noção, Bourdieu analisa que, muito embora tenha se ampliado o acesso à educação escolar, a estrutura de distribuição diferenciada de níveis desiguais de escolas para estudantes de famílias pobres se manteve inalterada. Essa estrutura é a responsável pelo alto índice de pessoas sem escolarização em todo o país. Nesta linha de pensamento, os educandos que não conseguem alcançar sucesso na sua escolarização deixam de ser considerados como responsáveis pelo seu fracasso escolar e passam a caracterizarem-se como vítimas do atual sistema neoliberal que excluiu e continua a excluir com o firme propósito de produzir “excedentes”⁵².

Retomando as contribuições que os consultores do Programa Letramento apresentaram em suas reflexões avaliativas, uma questão que foi apontada por todos os consultores foi a desconstituição da equipe. O Programa foi pensado dentro de uma estrutura de

⁵¹ Segundo Carrher (1993, p. 24) apud Fernandes (2005, p. 43) os adeptos destas concepções teóricas acreditam que os estudantes fracassam por apresentar deficiências nas funções psiconeurológicas, bases para a leitura e matemática, conceitos básicos, operações cognitivas e linguagem, um autoconceito pobre, sentimento de culpa e vergonha, problemas familiares, desconhecimento da própria cultura, etc.

⁵² No Capítulo XXIII de “O Capital”, Marx desenvolve a noção de “exército industrial de mão-de-obra de reserva” como contradição da acumulação capitalista que “na proporção de sua energia e de sua extensão”

acompanhamento sistemático de todas as etapas para que as intervenções fossem acontecendo e os problemas surgidos em cada etapa pudessem ser superados. Porém, assim que os trabalhos de elaboração dos fundamentos e da coleção de livros para o Programa foram concluídos, a equipe de consultores foi destituída. Segundo a maioria dos consultores este foi um dos fatores que influenciou no desempenho quantitativo do Programa. Isso porque o processo avaliativo-interventivo não aconteceu em nenhuma das etapas realizadas.

Os argumentos apresentados por parte dos consultores em relação a decomposição da equipe executiva que deveria, segundo o que foi assegurado nos fundamentos do Programa, acompanhar para avaliar e realizar as intervenções necessárias em cada uma das seis etapas, não nos convenceram. A impressão que tivemos é que a equipe de consultoria foi composta apenas para a elaboração do Projeto e dos materiais didáticos para o Programa Letração.

A manutenção da equipe de consultores seria imprescindível para que o processo de “gerenciamento” do desempenho do Programa Letração pudesse ter sido institucionalizado durante todas as etapas. Neste sentido, Barbosa (2007) indica que no contexto das avaliações de políticas educacionais são identificados dois tipos de avaliação: um a pedido de poder público e outro sob a forma de pesquisa acadêmica, de iniciativa dos próprios investigadores. De acordo com as contribuições dos poucos consultores que permaneceram por algum tempo na função de coordenadores regionais do Programa Letração em Mato Grosso, sequer foi cobrado deles a entrega dos relatórios em que avaliavam o desenvolvimento do Programa em suas várias instâncias, conforme estava garantido nos fundamentos do projeto. Para Barbosa (2007), “nem sempre os gestores do setor público consideram interessante a divulgação de dados e resultados que podem comprometer a legitimidade de suas ações” (p. 109).

Os estudos de caráter acadêmico que avaliam programas desta natureza, também constam em número reduzido, confirmando o fato de que esse tipo de avaliação também é alvo de limitações, em que às vezes são apresentados na íntegra, em relatórios quantitativos longos e incompreensíveis, ou nos periódicos de caráter acadêmico ou sob encomenda, abrangendo apenas reflexões sobre um aspecto restrito ao interesse do público-alvo da publicação.

Barbosa (2007) afirma que atualmente as ações governamentais estão sendo avaliadas mais amiúde em virtude da imposição dos agentes financiadores internacionais. Mesmo assim, numa estrutura por eles imposta, com uma característica de prestação de contas que, segundo Dalben (2002, p. 28) apud Barbosa (2007, p. 109), é definida com “características

produz uma “população supérflua relativamente, isto é, que ultrapassa as necessidades médias da expansão do capital, tornando-se, desse modo, excedente” (ALVARENGA, 2007, p. 31).

objetivas, tecnocráticas, quantitativas e produtivistas, sempre vinculada às leis de mercado”. Pelo nosso entendimento de avaliação de projetos sociais, o objetivo final é o de conhecer seus fatores positivos, apontar seus equívocos e insuficiências, com a finalidade de buscar seu aperfeiçoamento ou reformulações com o duplo objetivo da avaliação: autoconhecimento e formulação de subsídios para a tomada de decisão institucional.

Porém, o Programa LetrAção, apesar de constar nos seus fundamentos toda uma estrutura organizativa de acompanhamento avaliativo interventivo, foi lançado e desenvolvido sem que houvesse uma reflexão sob os moldes de implantação e os resultados ao final de cada etapa e ao final dos três anos. Assim, as repercussões do referido Programa, resumem-se a um texto informal em menos de uma folha que nos foi apresentado pelo atual coordenador geral do Programa Brasil Alfabetizado via SEDUC, que contém de forma sucinta os dados quantitativos do Programa LetrAção, de 2004 a 2007. Todavia, os profissionais da equipe executiva que permaneceram no Programa até o final de 2005, na função de coordenadores regionais, confirmaram a entrega dos relatórios das duas Etapas que acompanharam, antes de deixar o LetrAção.

Então, fica a nossa indagação. Talvez se o Programa LetrAção tivesse sido acompanhado de perto pela equipe executiva e se, por meio da análise dos dados coletados neste acompanhamento, tivesse sido proposto medidas de correção e alteração do projeto com o fim de superar os problemas, o resultado do seu desempenho poderia ter aproximado pelo menos um pouco mais das metas e dos objetivos estabelecidos. Ressaltamos aqui a importância das avaliações das ações governamentais nestes tipos de programas, tanto por questões financeiras, pela eficiência e eficácia destes junto ao público a quem são destinadas, tanto pelo sentido de continuidade.

Assim, como a equipe foi reduzida logo após o lançamento do Programa, em 2004, ficando apenas quatro consultores exercendo a função de coordenadores regionais⁵³, no final de 2005, estes também foram dispensados e o Programa LetrAção passou a ser apenas mais um dos muitos projetos que a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso vem desenvolvendo. O Programa LetrAção, aprovado pelo Ministro Cristovam Buarque, em 2003, e lançado no mês de agosto de 2004, em Mato Grosso, com a ousada meta de alfabetizar os 224.760 indivíduos sem escolarização, no período de três anos, ficou sob a responsabilidade de um Coordenador Geral e de uma equipe da SEDUC, formada por pessoas que não

⁵³Professora Mestra Catarina em Cáceres, Professor Mestre Leonir em Sinop, Professora Mestra Rosa em Cuiabá e Professor Doutor João em Rondonópolis.

participaram da elaboração do projeto e tampouco ajudaram a escrever os fundamentos e os livros do alfabetizador e do alfabetizando.

Dessa forma, a “incontinuidade” dos programas provocada, na maioria das vezes, por problemas de ordem política, administrativa e partidária em que “mudam-se os gestores”, desfazem-se equipes de trabalho, abandona-se programas e alteram-se toda uma estrutura de acompanhamento, tem como consequência, que as metas estabelecidas e os objetivos previstos ficam longe de serem alcançados. No caso no Programa LetrAção em Mato Grosso, a segunda meta, que seria oportunizar aos egressos do Programa a continuidade ao processo de escolarização em escolas municipais e estaduais do Estado, ficou muito aquém do que foi assegurado no projeto.

A equipe executiva tinha muito clara a necessidade de pensar em estratégias para que os alfabetizados fossem encaminhados para os anos iniciais do Ensino Fundamental, após o curso de alfabetização. Tivemos acesso ao “Projeto de ampliação de atendimento à Modalidade de Educação Básica de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso” que foi encaminhado a SEDUC no ano de 2004. Antes mesmo de o Programa LetrAção ser lançado, o projeto de ampliação ao atendimento a EJA já estava pronto. Porém, os indicadores nos mostram que menos de 1% dos egressos do LetrAção, estão hoje, estudando no segmento da EJA.

Paiva (2004), no texto “Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudança”, afirma que, na verdade, a EJA tem estado restrita à questão do analfabetismo, sem relacioná-la ao Ensino Básico como um todo, reproduzindo mais uma vez, a história da educação de adultos no Brasil. Entender que Alfabetização e Educação Básica são partes indissociáveis de um mesmo processo tem sido o grande desafio na construção de políticas públicas para a EJA no Brasil.

Essa política se expressa por meio de poucos recursos, ou de recursos nem sempre bem distribuídos⁵⁴, e de uma presença bastante tímida do MEC que mesmo considerando o respaldo legal que a EJA tem na LDB (Lei 9.394/96) e no Parecer CNE/CEB 11, aprovado em 10 de maio de 2000, explica Paiva (2004) que “as poucas iniciativas podem ser vistas em algumas secretarias municipais e estaduais de educação, como o trabalho de ONGs, entidades religiosas, movimentos sociais, etc” (op cit, p. 47).

⁵⁴Gastam-se milhões com trabalhos de consultorias, elaborações e publicações de materiais, capacitações em massa e desconsideram o acompanhamento avaliativo/interventivo. Reservam uma quantia irrisória para pagar os alfabetizadores, deixando-os desprovidos de recursos mínimos para realizar o trabalho.

Neste sentido, um dos pontos negativos apontados pela maioria dos sujeitos desta pesquisa foi em relação “as poucas iniciativas por parte das secretarias municipais de educação”. Segundo as contribuições do Secretário Adjunto da época, consultores, coordenadores e alfabetizadores não houve envolvimento por parte da maioria das SEMECs do Estado de Mato Grosso. As prefeituras não assumiram a contrapartida como estava previsto no projeto do Programa Letração. Como consequência, os alfabetizadores ficaram sozinhos. Faltou apoio pedagógico, acompanhamento, formação contínua e, em muitos municípios, até mesmo local adequado para realizar o curso de alfabetização. Diante deste quadro, Arroyo afirma que:

As políticas públicas seguem uma tradição de não-integração entre si, geralmente não há uma devida articulação com outras instâncias responsáveis pelo setor educacional – Ministério da Educação, secretarias estaduais e municipais, escolas, etc. Dessa forma, o alcance das ações é restrito por não investir na criação de condições adequadas de acesso e permanência dos jovens nas escolas e nos cursos de EJA, o que exige repensar as formas de gestão das políticas sociais no Brasil (ARROYO, 2005, p. 82).

Essa realidade se agravou ainda mais com a disponibilização do material específico que foi elaborado pela equipe executiva do Programa aos alfabetizadores e alfabetizandos. Um material que apresenta uma diversidade muito grande de diferentes gêneros textuais, que aborda a cultura mato-grossense, embora alguns alfabetizadores tenham reclamado que ele enfoca muito mais a cultura de Cuiabá do que de Mato Grosso⁵⁵, a sua metodologia de trabalho foi pensada para professores Licenciados em Pedagogia, com experiência em alfabetização, enfim com todo um entendimento acerca da alfabetização concomitante ao letramento, por meio de textos “contextualizados”. Porém, a maioria dos alfabetizadores cadastrados pelo Programa, no período de 2004 a 2007, foi composta de pessoas leigas e sem experiências em alfabetização.

Diante destas constatações, compreendemos que uma das questões centrais acerca dos debates na área da EJA é a formação de professores. Acreditamos que sejam indicadas para assumir esta formação, profissionais de universidades, professoras das redes públicas e particulares de ensino, porém estes profissionais devem ter, além da formação adequada, experiências no segmento da EJA e em alfabetização. Isso porque a EJA exige observância às especificidades dos alfabetizandos que frequentam os diversos cursos, projetos e programas.

Entretanto, temos muito claro que apenas a oferta de uma formação que atenda as especificidades da EJA não vai resolver o problema. Enquanto não houver valorização,

⁵⁵ Como o nosso objeto de estudo não era a análise do material elaborado para o Programa e sim o desempenho do Letração no período de 2004 a 2007, fica aqui uma sugestão de estudo.

difícilmente teremos profissionais experientes dispostos a se dedicar e a realizar um trabalho de alfabetização em programas dessa natureza.

Admitamos que o Programa Letração, de certa forma baixou o índice de pessoas sem escolarização no Estado de Mato Grosso, uma vez que o senso considera o número de alfabetizando que foram cadastrados como não sendo mais “analfabetos”. Somando-se aos sessenta e quatro mil, oitocentos e cinquenta e oito (64.858) mato-grossenses que foram cadastrados de 2004 a 2007 no Programa, temos as pessoas que faleceram e aqueles que foram para outros Estados. Então, Mato Grosso tem hoje, segundo dados fornecidos pela SEDUC, cento e quarenta e três mil e sessenta e cinco (143.065) pessoas que ainda não sabem ler e escrever.

Neste contexto, o Programa Brasil Alfabetizado, por meio da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, tem como meta, segundo informações contidas em um texto informal fornecido pelo atual Coordenador Geral, “Alfabetizar nos próximos três anos (2008 a 2011) os 7,11% de analfabetos existentes no Estado. E também a meta de “expandir nos próximos três anos, em parceria com os municípios, a oferta do Ensino Fundamental/EJA – Primeiro Segmento – para os alfabetizando egressos deste Programa”. Com base nestas informações, observamos que o prazo foi ampliado, o processo de cadastramento e de alfabetização continua no Estado de Mato Grosso. Todavia, os meios são os mesmos. Como não houve um acompanhamento que permitisse uma avaliação abrangente envolvendo as dimensões administrativas, pedagógicas e técnicas, conforme estava previsto nos fundamentos do Programa Letração, o projeto de erradicação do analfabetismo em Mato Grosso foi estendido sem que para isto fossem feitas as alterações que possam contribuir para que os próximos resultados sejam mais satisfatórios. Mesmo tendo ficado muito longe de atingir as metas estabelecidas inicialmente, o Programa continua exatamente como começou, sem passar por nenhum redimensionamento, nenhuma alteração.

Arroyo (2005) em seu texto “Educação de jovens-adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública” afirma que a EJA somente será reconfigurada se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização. Ou ainda, na medida em que os jovens-adultos forem vistos para além dessas carências. Para que isto aconteça, segundo Arroyo, será preciso construir um novo olhar que os reconheçam e os legitimem como jovens e adultos em tempos e percursos específicos.

Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidade de ser reconhecidos como sujeitos de direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação. Não se trata de secundarizar esse direito, mas de não o isolar dos tortuosos percursos de suas

específicas formas de se realizar como seres humanos. A EJA adquire novas dimensões se o olhar sobre os educandos se alarga (ARROYO, 2005, p. 23/24).

Para Miguel Arroyo é preciso reconhecer e entender o protagonismo das pessoas sem escolarização neste país. O protagonismo destes sujeitos não vem apenas das lacunas escolares, das trajetórias escolares truncadas, mas vem das múltiplas lacunas a que a sociedade os condena. Olhar para os jovens-adultos sem escolarização e reconhecê-los como sujeitos sociais, culturais, vivenciando tempos da vida sobre os quais incidem de maneira peculiar, o desemprego e a falta de horizontes; como vítimas da violência e do extermínio e das múltiplas facetas da opressão e exclusão social em que as carências escolares se entrelaçam com tantas carências sociais. Nesse olhar mais abrangente, as políticas públicas e as políticas educativas da EJA adquirem configurações muito mais abarcantes e complexas.

Essa configuração mais abrangente significa reconhecer que os jovens-adultos, sem escolarização, carregam perversas trajetórias de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. A EJA como política pública adquire uma nova configuração quando equacionada na abrangência das políticas públicas que vêm sendo exigidas por essa juventude. Os jovens-adultos da EJA são seres humanos, trabalhadores, que apesar de contribuir imensamente para o progresso e desenvolvimento deste país, ficam à margem de todos os bens culturais, científicos e tecnológicos que ajudam a produzir. Assim,

para os que participam de experiências com jovens e adultos em processo de alfabetização e escolarização, certamente compartilham da profunda esperança que move esses jovens e adultos em suas trajetórias singulares de aprendizagem, de produção de experiências ricas de solidariedade, partilha e pertencimento, em cujos processos gestam sonhos maiores e mais bonitos. Mas, também, não conseguem fugir, muitas vezes, da “justa ira”, como diz Freire (2000, p. 78-79), devido aos descasos políticos a que estão submersas estas pessoas, impedidas na sua trajetória existencial de poderem ser mais [...]. (BOFF, 2002, 0p. 17)

Os jovens adultos sem escolarização neste país são seres humanos que por suas trajetórias de exploração e exclusão merecem muito mais do que serem “cadastrados” em cursos aligeirados de alfabetização. Cursos que, na sua maioria, são desenvolvidos por alfabetizadores leigos, sem nenhuma formação, ou seja, por pessoas também excluídas socialmente, trabalhando em espaços inadequados, sem qualquer acompanhamento e apoio pedagógico e sem o mínimo de material didático que permita, pelo menos, que os alfabetizando dominem a escrita do código alfabético ao final do curso.

Ao lado da luta em torno das políticas sociais de educação para a classe trabalhadora desescolarizada, caberia aos atores envolvidos (educadores, gestores, jovens-adultos),

aprofundarem os traços presentes em várias experiências da EJA e dos programas e projetos para os indivíduos pobres as quais, segundo Arroyo (2005) caminham nesta direção: Como dialogar com as experiências social de viver a juventude em meio às incertezas e as dificuldades do presente? Como tornar os cursos ofertados espaços ricos de formação humana para os jovens pobres? Como ir além de uma escolaridade empobrecida? Essas são algumas das indagações colocadas nos diálogos entre a EJA e as políticas educativas.

Desse modo, como afirma Leonir Boff “nossa motivação maior é o(a) próprio(a) jovem, adulto(a), com o seu viver, seu sentir, seu amar e sua dor de não saber ler, escrever, por não ter acesso aos saberes da cultura escolar, e de todos os outros possíveis bens que esta cultura possibilita, e por isso, são duplamente excluídos” (Boff, 2002, p. 20).

Neste sentido, parece que o Estado de Mato Grosso vem buscando alternativas para assumir gradativamente a modalidade da Educação de Jovens e Adultos como um campo específico de direito. Mato Grosso conta hoje com seis unidades para esta modalidade de ensino⁵⁶. A Secretaria de Estado de Educação está implantando ações para redimensionar a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Mato Grosso. Com esse objetivo, foi constituída uma Comissão Interinstitucional formada por profissionais da Educação Básica, através da portaria (n.º 44) publicada no Diário Oficial do Estado com a intenção de criar novos Centros de EJA, no dia 19 de março de 2008.

A comissão é composta por representantes da SEDUC, do Conselho Estadual de Educação, das Assessorias Pedagógicas de Cuiabá e Várzea Grande, SINTEP e Fórum Permanente de Debates da Educação e Jovens e Adultos no Estado (FPDJA). Os servidores que atuam na Equipe da EJA, na SEDUC e nas Assessorias Pedagógicas de cada município também são membros natos desta comissão. A mesma é presidida por Sávio de Brito Costa, gerente de EJA da Secretaria.

Esta comissão terá o prazo de um ano para mapear⁵⁷ a localização de cada unidade escolar em que é ofertada a modalidade de EJA, tanto as estaduais quanto as municipais. No ano passado, foram feitas 75 mil matrículas de EJA, em 324 escolas. Já existia, na ocasião, uma demanda reprimida aproximada de 800 mil pessoas sem formação ou com formação incompleta.

A comissão terá ainda a incumbência de propor a construção coletiva de uma proposta curricular que atenda aos anseios da Comunidade Escolar, bem como levantar a capacidade física, material e de recursos humanos necessários para o desenvolvimento desta proposta. Os

⁵⁶ Quatro em Cuiabá, uma em Várzea Grande e outra em Juína.

⁵⁷ O referido mapeamento está acontecendo no decorrer do ano de 2008.

membros da comissão deverão também propor as devidas adequações em programas da SEDUC como o Sistema de Gerenciamento de Recursos Humanos (Turmalina) e o Sistema Integrado de Gestão Escolar (Sigescola), visando o redimensionamento da EJA.

A diminuição gradual do analfabetismo e o atendimento de adolescentes pela EJA são metas previstas no Plano Estadual de Educação (Lei 8.806), publicado no Diário Oficial de 10 de janeiro de 2008. Desta forma, esperamos que o Estado de Mato Grosso, por meio da criação de novos “Centros de EJA” em todo o Estado, possa resolver o problema do analfabetismo e atender a demanda existente para a continuidade no processo de formação integral e continuada, por toda a vida.

Entretanto, ainda não está definido se os Centros de EJA (CEJA) irão assumir a Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA). Atualmente a única oportunidade que o Estado de Mato Grosso oferece de “Alfabetização de Jovens e Adultos” é por meio do Programa Brasil Alfabetizado/Letração, que estudamos e estamos cientes dos problemas que enfrenta. Os anos iniciais do Ensino Fundamental, primeiro segmento da EJA permanecem sob a responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação, que reclamam da falta de recurso, espaço físico e material específico e continuam resistindo para disponibilizar salas e professores para este segmento da EJA.

Como já mencionamos neste texto, os CEJAs ainda estão sendo implantados e ainda é cedo para se fazer uma avaliação mais abrangente. Porém, parece que a preocupação maior dos Centros é oferecer estudos aligeirados para o grande número de trabalhadores que se encontram em defasagem de idade e ano de escolarização. Isso porque o Estado de Mato Grosso vem sendo pressionado pelas grandes indústrias e empresas, pela falta de mão-de-obra qualificada, e por isso tem pressa em qualificar pessoas para atender a grande demanda existente no Estado.

Por fim, gostaríamos de dizer que como todo estudo este também apresenta as suas limitações. Consideramos que a relevância deste trabalho está no fato da oportunidade que tivemos de entrevistar a equipe executiva do Programa, bem como de coletar dados fornecidos pelo coordenador geral, coordenadores locais e alfabetizadores, em um período muito próximo à elaboração, lançamento e desenvolvimento do Programa Letração. Os dados aqui organizados acerca do desempenho do referido objeto de estudo, no período de 2004 a 2007, em Mato Grosso, poderão servir de fontes, contribuindo para com os futuros investigadores do tema e equipes executoras que continuam pensando em possibilidades para resolver o fenômeno do analfabetismo e da EJA no Brasil e em Mato Grosso.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Alfabetizar sem “ba-bé-bi-bó-bú”: uma prática possível?** ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de & LEAL, Tema Ferraz Leal. (Org.) **Desafios da Educação de jovens e adultos. Construindo práticas de alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ALVARENGA, Márcia Soares de. **Educação de Jovens e Adultos: percursos dialógicos em face às desigualdades** in GRACINDO, Regina Vinhaes (Org) et al. **Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais.** 1 ed. Brasília: Líber Livro Ed. 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** SP, Campinas. Ed. Papirus, 1995.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública** in SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia e GOMES. Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

BARBOSA, José Maria. *Avaliação das repercussões sociais do projeto “Tempo de Avançar”* in GRACINDO, Regina Vinhaes (Org) et al. **Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais.** 1 ed. Brasília: Líber Livro, ed, 2007.

BOFF, Leonir Amantino. **As Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso 1991/2001: Internalidade e Diálogos com o Mundo da Vida dos Jovens e Adultos.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002.

BOGDAN & BIKLEN. **Investigação qualitativa em educação.** Porto Editora. Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo.** Petrópolis: Ed. Vozes 1997.

_____. **A Economia das Trocas Simbólicas:** introdução, organização e seleção Sergio Miceli – 6. ed – São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução.** 3 ed. Brasília: MEC, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** 10. ed. 12ª impressão. São Paulo: Scipione, 2005.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução – Discutindo Conceitos Básicos** in BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o Futuro – Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: SEED, 1999.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos** in SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia e GOMES. Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

FERNANDES, Dorival Gonçalves. **Alfabetização de Jovens e Adultos. Pontos Críticos e desafios**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREIRE Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 29ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Educação e Mudança**. 27ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 23. ed. São Paulo: Cortez 1994.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Ana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos. Relato de uma experiência construtivista**. GEEMPA. Petrópolis, 10ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira & SOARES, Leôncio José Gomes. **História da alfabetização de adultos no Brasil** in ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de & LEAL, Tema Ferraz Leal. (Org.) **A Alfabetização de Jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Atêntica, 2004.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico Crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

GAMBOA, S. A. S. A. **A Dialética da Pesquisa em Educação: elementos do contexto**. In FAZENDA, I. (Org). **Metodologia da Pesquisa educacional**. 4. Ed., São Paulo: Cortez, 1991.

FÁVERO, Osmar. **Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil** in OLIVEIRA, Inês Barbosa de e PAIVA, Jane. (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

- GRACINDO, Regina Vinhaes (Org) et al. **Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais**. 1 ed. Brasília: Líber Livro Ed. 2007.
- HADDAD, Sérgio. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB** in BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Interpretada: Diversos olhares se entrecruzam**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez: 2003.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio; 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- LEAL, Telma Ferraz. **O Planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula** in ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de & LEAL, Tema Ferraz Leal. (Org.) **Desafios da Educação de jovens e adultos. Construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LEÃO, Geraldo Magela Pereira. **Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: Tecendo diálogo a partir dos sujeitos** in SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia e GOMES. Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.
- GONTIJO, Cyntia Rúbia Braga. **Tecnologias de Informação e de Comunicação na Educação de Jovens e Adultos: práticas e sentidos em escolas públicas de BH/MG** in GRACINDO, Regina Vinhaes (Org) et al. **Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais**. 1 ed. Brasília: Líber Livro Ed. 2007.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. **Abordagens de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso**. In: **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1989, p. 11-24.
- MACHADO, Ana Luiza. **A Educação no país evoluiu, mas ainda não é para todos**. http://revistanovaescola.abril.com.br/edições/pdf/0210/fala_mestre.pdf. Ed. 210/março/2008, acessado em 22/04/2008.
- MARX, Karl. **A contribuição a Crítica da Economia Política**: Tradução Maria Helena Barreiro Alves; revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
- MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer**. 2. ed., Cuiabá: SEDUC, 2001.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **O Programa LETRAção e seus fundamentos**. Cuiabá, SEDUC, 2004, 48 p.

MINAYO, M. C. De Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 25ª. ed., Petrópolis, RJ: vozes, 2004.

MONLEVADE, João Antonio. **Para Entender o FUNDEB**. Ceilândia, Idéia, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de & ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de in ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de & LEAL, Telma Ferraz Leal. (Org.) **A Alfabetização de Jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Atêntica, 2004.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. 3 ed. Maceió, EDUFAL, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de e PAIVA, Jane. (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: questões atuais em cenário de mudanças** in PLANK, David, N. **Política Educacional no Brasil. Caminhos para a salvação pública**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

RIBEIRO, Magno Alves (Coord). **Manual para elaboração e apresentação de monografias: com noções introdutórias de metodologia**. Tangará da Serra/MT: UNEMAT, 2005.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e Atitudes**. 2ª Ed. Campinas, São Paulo: Papirus: Ação Educativa, 2002.

SANTOS FILHO, José Camilo dos e GAMBOA, Silvio Sánchez. (Org.) **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 5. ed., São Paulo, Cortez, 2002.

SILVA, Alexandro da et al. **Desafios da Alfabetização de Jovens e Adultos: O Programa Brasil Alfabetizado em foco** in ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de & LEAL, Telma Ferraz . (Org.) **A Alfabetização de Jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Leôncio. **Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos** in SOARES. Leôncio José Gomes. **Educação de Adultos em Minas Gerais: Continuidades e Rupturas**. Tese de Doutorado. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995.

SOARES, Leôncio. **A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos Cursos de Pedagogia** in GRACINDO, Regina Vinhaes (Org) et al.

Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. 1 ed. Brasília: Líber Livro Ed. 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 2. ed., São Paulo: Contexto, 20

SOUZA, Anelisa Prazeres Veloso. Alfabetização de Jovens e Adultos em Mato Grosso: uma leitura das campanhas oficiais de 1947 a 1990. Cuiabá: UFMT: Programa de Pós-Graduação em Educação, Dissertação de Mestrado, 2007.

TEBEROSKY, Ana. **O ingresso na Escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

www2.seduc.mt.gov.br/jovens_adultos/letração.rtf.doc. acessado em julho de 2007.

<http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=7694&parent=0>, acessado em 06 de abril de 2008.

<http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=4531&parent=0>, acessado em 12 de julho de 2006.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Roteiro de entrevista realizada com o Secretário Adjunto da época em que o Programa Letramento foi pensado e lançado no Estado de Mato Grosso.

1. Em que contexto político o programa foi pensado?
2. Com quais objetivos o Programa foi idealizado?
3. Em sua opinião estes objetivos foram alcançados? Por quê?
4. Quais metas foram estabelecidas?
5. As metas estabelecidas estão sendo alcançadas?
6. A proposta metodológica atende aos objetivos previstos?
7. Como o professor avalia a repercussão do programa na sociedade mato-grossense?
8. Como aconteceram as parcerias?
9. Estas parcerias foram ou estão sendo cumpridas?
10. Os mecanismos de oferta da continuidade do processo de escolarização dos alfabetizandos foram efetivados?
11. Acompanhou ou tem acompanhado a gestão financeira do projeto nos municípios quanto a execução das questões pedagógicas?
12. Como foi a definição da área estratégia para o início do Programa com previsão orçamentária?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Roteiro de entrevista realizada com os autores que elaboram os fundamentos e os livros para o alfabetizador e para o alfabetizando do Programa LetrAção

- 01 Fale um pouco da sua formação acadêmica e atuação profissional.
- 02 Como foi a sua participação na elaboração do projeto do programa?
- 03 Como foi a sua participação para a elaboração do material didático do Programa LetrAção?
- 04 Tem recebido retorno do uso dos materiais pelos professores?
- 05 Você acompanhou/acompanha o seu desenvolvimento de 2004 até a presente data?
- 06 Como se deu à articulação de parcerias para o Programa?
- 07 Você participou da discussão junto à sociedade civil organizada para divulgação do Programa?
- 08 Esteve presente na preparação e realização dos Cursos de Formação dos professores alfabetizadores?
- 09 Como foi a recepção pelos profissionais da educação do Programa LetrAção?
- 10 Ajudou no Processo de divulgação do cadastramento dos professores alfabetizadores?
- 11 Tem acompanhado a gestão financeira do projeto nos municípios, quanto à execução do projeto pedagógico?
- 12 Como foi a definição da área estratégica para início do Programa com previsão orçamentária?
- 13 Colaborou na definição das diretrizes para o processo de formação do professor alfabetizadores?
- 14 Participou da criação de mecanismos e procedimentos que garantam a continuidade da escolarização dos alfabetizando em cursos de EJA?
- 15 Tem prestado assessoramento aos municípios, *in loco*, quando necessário?
- 16 Como você avalia o desempenho do Programa no Estado de Mato Grosso e o seu envolvimento no período de 2004 a 2007?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Roteiro de entrevista realizada com o atual coordenador geral do Programa Brasil Alfabetizado em Mato Grosso.

- 01 Fale um pouco sobre a sua formação acadêmica e atuação profissional.
- 02 Desde quando está como coordenador geral do Programa Brasil Alfabetizado/Letração?
- 03 Houve encontros com a presença dos coordenadores regionais e locais? Quantos?
- 04 De 2004 a 2007 quantos cursos de formação aconteceram para os alfabetizadores?
- 05 Quantos alfabetizadores foram capacitados?
- 06 Quantos alfabetizandos foram cadastrados no Programa neste período?
- 07 Quantos alfabetizandos concluíram o curso?
- 08 Os números de conclusão garantem sujeitos realmente alfabetizados?
- 09 Em quantos municípios de Mato Grosso o Programa esteve presente de 2004 a 2007?
- 09 Os objetivos iniciais do Programa Letração foram alcançados? Comente.
- 10 E as metas estabelecidas no projeto foram atingidas?
- 11 A proposta metodológica estava adequada aos objetivos propostos?
- 12 Como o senhor avalia a repercussão do projeto na sociedade mato-grossense?
- 13 As parcerias entre SEDUC, Universidades (UFMT, UNEMT e UNIC) e municípios tiveram êxitos?
- 14 Os mecanismos de oferta da continuidade do processo de escolarização dos alfabetizandos foram efetivados? Como vem sendo desenvolvido este processo?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Roteiro de entrevista realizada com os coordenadores locais do Programa Brasil Alfabetizado/LetrAção.

- 01 Fale um pouco sobre a sua formação acadêmica e atuação profissional.
- 02 Foi coordenador do Programa Brasil Alfabetizado/LetrAção por quanto tempo?
- 03 Neste período participou de encontros mensais com os coordenadores regionais? O que foi discutido nestes encontros?
- 04 Neste período quantos alfabetizadores você coordenou?
- 05 Quantos alfabetizandos foram cadastrados neste período?
- 06 Quantos alfabetizandos concluíram o curso?
- 07 Realizou encontros com os alfabetizadores? De quanto em quanto tempo?
- 08 O que era tratado/discutido/apresentado nestes encontros?
- 09 Como era a participação dos professores nestes encontros?
- 10 Os alfabetizadores apresentaram as fichas de avaliação devidamente preenchidas?
- 11 Os alfabetizadores apresentaram textos produzidos pelos alfabetizandos? O que foi feito com estes textos?
- 12 Quais as dificuldades que você teve enquanto coordenador local do Programa?
- 13 Como você avalia o seu desempenho, o desempenho dos alfabetizadores e alfabetizandos e o desempenho do programa?
- 14 Que sugestões você daria para melhorar o desempenho de Programas desta natureza?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Roteiro do questionário que foi entregue para os alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado/Letração⁵⁸.

1. Qual a sua formação?
2. Antes de vir para o Programa, já tinha experiência em docência e com o segmento da EJA? De quanto tempo?
3. Foi ou é alfabetizador do Programa há quanto tempo (Etapas, anos e meses)?
4. Nesse período quantos alfabetizando chegou a atender (Etapas, anos e meses)?
5. Deste número, quantos concluíram o curso?
6. Dos que concluíram o curso, pela experiência que vivenciou quantos aprenderam a ler e a escrever? Por quê?
7. O material disponibilizado para você e para os alfabetizando contribui ou contribuiu para que o processo de alfabetização fosse concretizado? Por quê?
8. Poderia elencar quais as maiores dificuldades que você enfrenta ou enfrentou para alfabetizar?
9. Os alfabetizando demonstravam interesse em dar continuidade aos estudos? Por quê? O que você fez ou tem feito para sensibilizá-los neste sentido?
10. Auxiliou ou auxilia na divulgação do programa e constituição de sua turma?
11. Participou ou participa das reuniões pedagógicas desenvolvidas pelo programa?
12. Tem registrado o acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos alunos?
13. Qual o órgão responsável pelo seu pagamento? Quanto recebe mensalmente?
14. Em sua opinião, o que deveria ser mudado em Programas desta natureza?

⁵⁸ Para as entrevistas realizadas com os alfabetizadores seguimos este mesmo roteiro.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)